# علم النفس الإعلامي والثقافي

| | |
|---|---|
| الكتـــــاب | علم النفس الإعلامي والثقافي/ هاني الجزار |
| المؤلـــــف | الجزار، هاني |
| النـــــوع | وسائل الأعلام |
| تصميم الغلاف | جيهان متولي |
| إخراج داخلي | بثينة فرج |
| الطبعـــــة | الأولى/ القاهرة ٢٠١١ |
| عدد الصفحات | ١٤٤ صفحة |
| المقـــــاس | ٢٤×١٧ |
| تدمـــــك | |
| | ١- وسائل الإعلام – الجوانب النفسية |

صرح للنشر والتوزيع



نشر يصنع حضارة

**المدير العام: عبود مصطفى عبود**

كورنيش المعادي، بجوار مستشفى السلام الدولي، أبراج المهندسين (أ)

برج (٢) الدور العاشر.

ت: (٢٥٢٤٠١٦٦)(٢+)

| | |
|---|---|
| البريد الإليكتروني | darsarh@gmail.com |
| الموقع الإليكتروني | www.dar-sarh.com |
| رقـم الإيـداع | ٢٠١٠/٢٤٣٥٢ |
| الترقيـم الدولـي | 978-977-6382-55-8 |

ديوي ١٥٢,١

حقوق النشر محفوظة للناشر

**لا يجوز طبع أو نشر أو تصوير أو تخزين أي جزء من هذا الكتاب بأية وسيلة إليكترونية أو ميكانيكية أو بالتصوير أو خلاف ذلك إلا بإذن كتابي صريح من الناشر.**

# علم النفس الإعلامي والثقافي

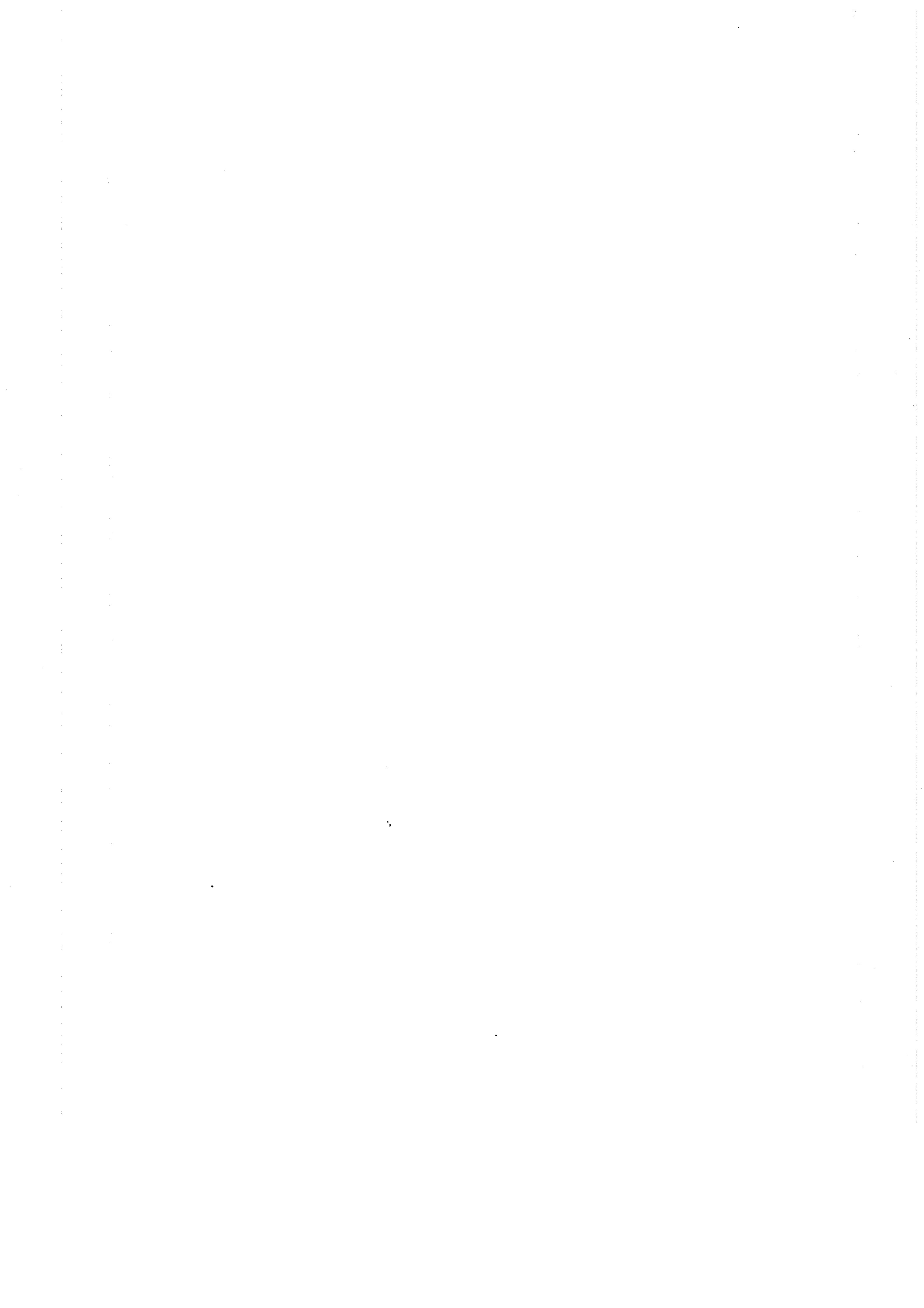

**دكتـــور**

**هانــي الجــزار**

مدرس علم النفس

كلية الآداب جامعة الزقازيق



# الفصل الأول

## الإعلام وتكوين الاتجاهات



يُعرِّف أولبورت Allport الاتجاه بأنه: «حالة من التهيؤ العقلي والعصبي، تكونت من خلال الخبرة، وتمارس تأثيرًا ديناميًّا وموجهًا لاستجابة الفرد تجاه كل الموضوعات والمواقف التي ترتبط بها هذه الاستجابة (IN: Malim, 1997, P. 149).

**وللاتجاه ثلاثة مكونات:**

١- المكون المعرفي: ويتضمن الإدراكات والمعتقدات إزاء موضوع الاتجاه.

٢- المكون الوجداني: ويتضمن المشاعر والاستجابات الانفعالية نحو موضوع الاتجاه.

٣- المكون السلوكي أو النزوعي Conactive: ويتضمن النوايا (المقاصد)، والتي تنبئ بالطريقة التي يتحمل أن يسلك بها الفرد حيال موضوع الاتجاه (Ibid, P. 150).

وعليه يمكن تعريف الاتجاه بوصفه: (تنظيم من المعتقدات والاستجابات الانفعالية والميل للسلوك تجاه شخص، أو شيء، أو موضوع ما)، هذا الاتجاه قد يكون موجبًا، أو سالبًا حسب ما يبديه الفرد من قبول، أو رفض حيال موضوع الاتجاه.. هذا القبول أو الرفض تحدد طبيعة المعتقدات الاستجابات الانفعالية التي إما أن تكون إيجابية أو سلبية.

ولكن في سن معينة تبدأ الاتجاهات في إظهار نفسها في السلوك؟ ويجيب على هذا التساؤل لامبرت، لامبرت (١٩٩٣، ص ١١٢-١١٣)، بالإشارة إلى دراسة «مارجريت بيركس» التي أجريت باستخدام عينة من الأطفال من الخامسة إلى الثامنة عشرة. طلب من الصغار البروتستانت الإجابة على السؤال: كيف ترى اليهود؟، وحللت إجاباتهم للبحث فيما يخص بالتحيز؟ وقد وجد أنه في سن الخامسة لم يعبر أي منهم عن أي تحيز، أو تمييز، بينما عبر ٢٧٪ منهم في سن العاشرة عن ذلك، وكان الأطفال بحلول العاشرة يبدون التمييز بوضوح باستبعاد اليهود من جماعة أصدقائهم، ولوحظ نفس الشيء في مدن أمريكية كبيرة أخرى، وكان الأطفال الإيطاليون بدءًا من الفصل الخامس، يختارون الإيطاليين كأصدقاء، بينما يختار الأطفال اليهود يهودًا آخرين كأصدقاء، كما اتضح في دراسة كريزول.

**طبيعة الاتجاهات:**

- **تتحدد طبيعة الاتجاهات بخمسة أبعاد رئيسية هي:**

١ - **التطرّف:** ويقصد به حظ الاتجاه من الإيجابية، والسلبية، أو درجة قربه من التطرف الإيجابي وبعده عن السلبي أو العكس؛ تطرف الاتجاه إذن هو موقع الاتجاه بين طرفين مقابلين هما التأييد التام، والمعارضة المطلقة، والأول أيجابي والثاني سلبي كما هو واضح.

٢ - **المضمون أو المحتوى المعرفي:** ويقصد به درجة اتضاح معناه عن الأفراد أصحاب الاتجاه.

٣- **وضوح معالم الاتجاه:** ويقصد به أن الاتجاهات تتفاوت في وضوحها، وجلائها، فمنها ما هو واضح المعالم بين التفاصيل، والتكوين، على حين أن منها ما هو مائع وغامض.

٤ - **الانعزال:** كذلك تختلف الاتجاهات من حيث درجة ترابطها، ومقدار التكامل بين بعضها البعض.

٥ - **القوة:** يقصد به مدى قدرة الاتجاه على الثبات، والاستمرار، والاتجاه يميل إلى القوة كلما كانت لديه قيمة أكبر وأهمية أكثر في تكوين الشخصية، وفي معتقدات القوم الذين ينتمي إليهم الفرد (أحمد عبد العزيز سلامة، عبد السلام عبد الغفار، ١٩٧٠، ١١٧-١١٩).

**أبعاد الاتجاه:**

بعد أن اتضح الدور الهائل الذي تلعبه الاتجاهات في حياة الفرد الاجتماعية أصبحت موضوعًا لأبحاث كثيرة كشفت عن خصائصها المتعددة، والتي يمكن إجمالها فيما يلى:

١ - تقوم الاتجاهات على أساس من تقييم خصائص موضوع الاتجاه، وتستثير سلوكًا موجهًا. وللاتجاه نتائج سلوكية متنوّعة حركية، وفسيولوجية، ولفظية، وغير لفظية، وللسلوك الاتجاهي بعدان أحدهما هو «السلبية - الإيجابية» والآخر هو «النفور - التجنب» وبذلك تكون هناك أربع فئات من السلوك الاتجاهي هي: التوجه السلبي كالهجوم، والتوجه الإيجابي

كالتودد، والتجنب السلبي كالابتعاد والخوف، والتجنب الإيجابي كعدم التدخل في شؤون الآخرين. وهذه الفئات الأربعة في الأبعاد المفترضة للاستجابة الانفعالية، ولا تقيس مقاييس الاتجاه لبعد النفور والتجنب، وإنما تقيس فقط بعد «السلبية – الإيجابية».

٢- تتوزع شدة الاتجاه ونوعيته بين قطبين هما الإيجابية والسلبية، مرورًا بالموقف المحايد، وتقدر نوعية الاتجاه بمدى تقويم الموضوع من حيث المساعدة على تحقيق الهدف (مع / ضد). أما شدة الاتجاه فيعبر عنها بمدى الإيجابية، أو السلبية انطلاقًا من الموقف المحايد، والإيجابية هي موقف مؤيد، أما السلبية فهي موقف معارض، وينظر إلى الاتجاه على أنه يمتد على متصل من الإيجاب أو السلب مرورًا بالموقف المحايد، وعلى هذا يكون الاتجاه على أحد جانبي المتصل ممثّلًا للاستجابات الانفعالية، والتي تثير توجّهات سلبية كالتجنّب، أو الهجوم أو التقزز، بينما تمثل الاتجاهات على الجانب الآخر من المتصل وجدانات إيجابية تؤدي إلى استجابات إيجابية كالرضا، والتودد، والقبول؛ أو تجنب إيجابي كالامتناع عن الضرر والأذى. وتثير النقطة المحايدة أو الموقف المحايد استفسارًا.. فما هو الموقف المحايد؟ يرى البعض أنه لا يوجد موقف محايد، فاتخاذ موقف معناه الإيجاب أو السلب. ويرى البعض الآخر أنها نقطة توازن بين تقويمين متضادين وبالتالي فإنها تعكس موقفًا فيه ثنائية الوجدان. وعلى أية حال فمن الناحية العملية -أي من ناحية قياس الاتجاه- تعتبر نقطة الصفر -أي الموقف المحايد- نقطة توازن لا هي بالمؤيد، ولاهي بالمعارض.

٣- يتفق أصحاب علم النفس الاجتماعي على أن الاتجاهات متعلّمة أكثر من كونها فطرية، أو ناتجة عن النمو الجسمي والنضج.

٤- للاتجاهات مصادر، أو مراجع اجتماعية، وقد تكون هذه المصادر أشياء مادية ملموسة، أو مسائل مجردة كالسياسة، والأخلاق.

٥- تمتلك الاتجاهات فيما بينها درجات متنوعة من الترابط، وهناك اتجاهات محورية، أو مركزية ترتبط بها عدة اتجاهات أخرى، وهناك أخرى محيطية؛ ويأتي هذا الارتباط من تشابه المصادر، وكذلك من تشابه القيم؛ وكلما كان الاتجاه مركزيًا صعب تعديله، بسبب قيمته المرتفعة لدى صاحبه.

٦- الاتجاهات أميل للثبات ومقاومة التغير؛ فالاستعدادات الوجدانية تتغير بصعوبة، وغالبًا ما يرجع ذلك إلى الترابط فيما بينها، وأن لها تاريخًا من التعزيز خلال تعلمها، كما أن قاعدة ثبات المدركات تقوم بدور كبير في مقاومة التغيُّر (لطفي فطيم، ١٩٩٥، ١٧٣ – ١٧٥).

**خصائص الاتجاه:**

١- إن الاتجاه يكتسب من خلال الخبرات المتراكمة للفرد، في السياقات النفسية الاجتماعية التي يتفاعل معها، مما يساعد على تكوين مخطط الإطار لتصوّراته، أو أحكامه التقويمية، وتصرُّفاته نحو موضوعات عالمه الاجتماعية، ويتم تعلم الاتجاهات الاجتماعية من خلال: إما الاقتران المحتمل بين تنبيه انفعالي بعينه (بشكل موضوع الاتجاه لاحقًا) والخبرة بتكرار مكافأة الفرد، أو عقابه إذا ما استجاب على نحو معين لهذا التنبيه، وإما التعرض لمخاطبة ما تدعو لهذا الاتجاه، وإما الاقتداء بنماذج اجتماعية فيما نتخذه من مواقف اتجاهية.

٢- الاتجاه ليس موقفًا عابرًا، إذ يمثل علاقة مستقرة بين الذات، وموضوعات محددة.

٣- إنه موجه للسلوك، حيث يحث الفرد على إصدار استجابات سلوكية بذاتها نحو أو ضد موضوع الاتجاه.

٤ - للاتجاه وجهة Valence معينة إذ يكشف عنه بتقدير درجة تفضيل الفرد، أو استهجانه لموضوع الاتجاه، والوجهة كخاصية للاتجاه تصف مكوناته الثلاثة، معتقداتنا عن جودة شيء ما تتدرج من كونه شديد الجودة إلى تصور أنه رديء جدًّا، كذلك تتدرج مشاعرنا من الحب الشديد إلى كراهية مبالغ فيها، كما يتدرج السلوك من ميل للمساعدة إلى رغبة في العدوان.

٥-تنوع العناصر أو الأجزاء التي يتكون منها ليس الاتجاه فحسب إنما كل مكون فيه، فالمكون المعرفي يتضمن معارف جزئية تميز موضوع الاتجاه عن غيره، كذلك تتعدد انفعالات الفرد نحو ذلك الموضوع من تقبل، وتقدير، وتفصيل ...إلخ.

٦- الاتساق بين مكونات الاتجاه، فالارتباطات المتبادلة بينها مرتفعة.

٧- المركزية Centrality أو هيمنة أحد المكونات على بقيتها بشكل ظاهر في الاتجاه المعبر عنه، كما في حال غلبة المضمون الانفعالي على رؤية الفرد لموضوع الاتجاه (**عبد الحليم محمود السيد وآخرون، ٢٠٠٣، ٤٨**).

**وظائف الاتجاهات:**

وفقًا لنظرية وظيفية الاتجاه لكاتز (Katz) فإن للاتجاهات عدة وظائف تعرض لها (ممدوحة سلامة -٢٠٠٤، ٩٧) على النحو التالي:

١ - **وظيفة توافقية نفسية**: وهو ما تؤكده نظريات التعلّم حيث تتكون الاتجاهات وفقًا لارتباطها بما يترتب عليها من إثابة، أو عقاب، أو ما يرتبط بها من مشاعر ضيق، أو ارتياح.

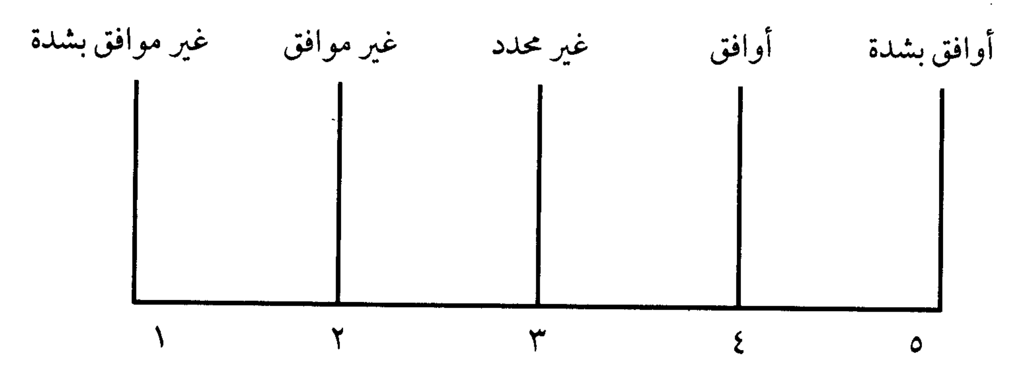
٢ - **وظيفة دفاعية عن الذات**: إذ يحاول الفرد حماية ذاته من مواجهة حقائق أساسية تتعلق بها، أو حقائق قاسية تتعلق بالعالم الخارجي، وهو ما يؤكده الفكر الفرويدي، والمجددين للتحليل النفسي.

٣- **وظيفة التعبير عن القيم الذاتية، ومفهوم الذات**: وهنا فإن الفرد يحصل على الرضا من التعبير عن الاتجاهات التي تتفق وقيمه الشخصية ومفهوم لذاته، وهذه الوظيفة أساسية بالنسبة للتوجهات التي تؤكد النمو وتحقيق الذات.

ومن وظائف الاتجاهات أيضًا يشير عبد الحليم محمود السيد وآخرون (٢٠٠٣، ٤٩) إلى أن الاتجاه يمكّن الفرد من التكيُّف مع البيئة إذ يجعله قادرًا على تقدير المنبّهات، وتقييمها في ضوء أهدافه، واهتماماته مما يجعله يستطيع تصنيف الأفعال والموضوعات في البيئة مكوّنًا ميلًا للاستجابة المتاحة للملاءمة المرتبطة بهذه الأشياء، كما أن للاتجاهات وظيفة أخرى وهي أنها تمكّن الفرد من فهم العالم المحيط به لأنها تمده بإطار دلالة (مرجعي) يضفي معنى على الأحداث الجارية، مما يجعله قادرًا على توقّعها وبالتالي يشعر بأنه أكثر كفاءة عند التعامل معها. وتقدم دراسات حديثة الدليل على هذه الوظائف، وبعض هذه البحوث يدمج وظيفة الاتجاه الذرائعية مع وظيفتها كمصدر للمعرفة تحت مسمى النفعية Utilitarian (**المرجع السابق**، ص٤٩).

**مقياس ليكرت** Likert – Scale

وقد وضع لنا ليكرت (١٩٣٢) طريقته المشهورة في قياس الاتجاه والتي تشبه إلى حد كبير طريقة ثرستون في أنها تعتمد على التحليل الكمّي لخصائص العبارات الكثيرة المفصّلة، فيتلخّص هذا المقياس في أنه يطلب من الأفراد أن يوضّحوا درجة موافقتهم، أو عدم موافقتهم على كل حالة في قياس من خمس درجات هي (أوافق بشدة – أوافق – غير محدد – غير موافق – غير موافق بشدة) كما هو مبين بالشكل التالي:




وتعطي هذه الاستجابات أوزانًا (٥، ٤،٣،٢،١) في حالات العبارات الموجبة، أما في العبارات السالبة فتكون هذه الدرجات عكسية أي (١، ٢، ٣، ٤، ٥) وعمومًا تشير الموافقة الشديدة إلى الاتجاه الأكثر تفضيلًا، وتعطي أعلى درجة وهي خمس درجات؛ أما عدم الموافقة الشديدة فهي تشير إلى الاتجاه الأقل تفضيلًا وتعطي درجة واحدة، والدرجة الكلية للفرد هي مجموع درجاته على كل البنود (Penrod, 1983 في: **سيد محمود الطواب، ١٩٩، ١١**).

**تكويـن الاتجاهــات**

**١ - الارتباط وإشباع الحاجة:**

يفسر لنا مبدأ الارتباط وإشباع الحاجة كيف نتعلم ونكتب كثيرًا من الاتجاهات؛ فالطفل يتعلّم أن يخاف ويتجنّب الذين يرتبط وجودهم بخبرات غير سارة، في حين يتقرّب من هؤلاء الذين يرتبط وجودهم بخبرات غير سارة أو مؤلمة، ومن ثم تتحدد نوعية اتجاهاته تجاه الآخرين بحسب ارتباطهم بالخبرات السارة أو غير السارة. ويمكن ملاحظة ذلك بداية من الطفولة الباكرة حيث ينمّي مشاعر ونزعات طيبة للسلوك تجاه والديه عندما يشبعان حاجاته، ومن ثم فإن ارتباطهما بالخبرات السارة (التي يتم فيها إشباع الحاجة) ينمي لديه اتجاهات إيجابية نحوها، والعكس صحيح إلى حد كبير. إن الفرد ينمي، بشكل عام، اتجاهات

إيجابية نحو من يعتقد في قدرتهم على إشباع حاجاته أو تلبية رغباته، ولعل ذلك يذكّرنا بالوظيفة الذرائعية أو النفعية للاتجاهات التي تتحدد بها يترتب عليها من عائد أو مردود.

**٢ - الولاء الاجتماعي:**

ونفترض هنا أن ولاء أو انتماء الفرد لجماعة ما يسهم في تكوين اتجاهاته بما يعكس معتقدات وقيم ومعايير تلك الجماعة التي تعكس بدورها ثقافة المجتمع، ويمكن تفسير الانتماء إلى الجماعة من خلال مبدأ المسايرة، أو المجاراة والرغبة الشديدة في الاستحسان، أو الإثابات، وتجنب الرفض، أو الاستهجان، والعقاب، وإن كان ذلك ليس على طول الخط فهناك من يخرج من قبضته الحشد أو القطيع ويتبنى اتجاهات مغايرة تحدد سلوكه، وقد يدفع هؤلاء، كما يوضح التاريخ، قد يدفعون إلى التغيير الاجتماعي، أو بعبارة أخرى تكوين اتجاهاتهم تلك ضمن أسباب التغير الاجتماعي وإن كنا نتحدث عن تأثير الانتماء إلى الجماعة أو التأثير الذي تمارسه ثقافة الجماعة على اتجاهات الفرد، فإن ذلك ما أشار إليه «ديفيد ريسمان» بالموجه الآخر في مناقشته للبناء الاجتماعي الثقافي وعلاقته بالنمط الشخصي وإن كان هناك أنماط شخصية أخرى ترتبط كل منها بوضع اجتماعي ثقافي معين. كما أن هناك أدلة علمية تشير إلى أن التوجه بالآخرين قد يكون غير هام في تكوين اتجاهات الفرد.

ودونما دخول في تفاصيل قد لا يتسع المقام لها، يفترض أن الفوارق في الاتجاهات بين الجماعات المختلفة إنما يفسر - إلى حد غير قليل - بالمعتقدات التى تسود هذه الجماعات، كذلك بما تتضمنه هذه الجماعات من قيم مغايرة وإن كان تأثيره تلك الأخير يختلف حسب مركزيتها، وعموميتها، وارتباطها بالعقائد، والتقاليد الاجتماعية كما يشير إلى ذلك كرتشفيلد وبلاشي (ترجمة حامد عبد العزيز الفقي، ١٩٩٣، ١٠٩-١١٢) كذلك فإن المعايير تسهم في تكوين، أو تحديد نوعية اتجاهات الفرد، فإن كانت القيم تعبر عن الأهداف العامة، وتقيم

أسسًا موجهة للسلوك، فإن المعايير أكثر تخصصًا، فهي ترتبط بسلوك محددة، وتمثل القواعد والمقاييس الثقافية، التي يجب على الإنسان أن يأخذها بعين الاعتبار عندما يسلك، أو يفكر، أو يعبر عن شعور في موقف معين، المعايير إذن مرتبطة بسلوك معين في موقف معين (إبراهيم عثمان، ١٩٩٩، ١٦٩) يتضح إذن معايير الجماعة في تحديد السلوك، الاتجاه، وتمارس الجماعة ضغطًا على أعضائها للسلوك بشكل معين، أو تبنى اتجاهات معينة من خلال ما تقيمه من نظام للثواب والعقاب.

**٣- تأثيرات الجماعات الأولية Primary Groups Influences:**

يفترض أن الجماعات الأولية تلعب دورًا حيويًا في نمو الاتجاهات، وقد تعرضت دراسات كثيرة لفحص هذا الدور؛ كشفت دراسة جين، وستيفاني (Jean & Stephanie, 1991) التى أجريت على (٦٠) مراهقًا أميركيًا من أصول مختلفة (آسيويين، سود، أسبان) تراوحت أعمارهم من١٦-١٨سنة، وآبائهم.. كشفت عن التأثير القوي للاتجاهات الوالدية العرقية، وممارسات التنشئة على اتجاهات الأبناء العرقية.

وهو ما أكدته كذلك دراسة ستيفن وإليزابيث Stephane & Elizabeth, 1999 حيث كشفت المقابلات مع (٤٧) طفلًا أميركيًا من أصل مكسيكي في الصفوف من ٢-٦ وآبائهم.. كشفت عن الدور الذي يلعبه التطبيع العرقي الوالدي في تشكيل ونمو الاتجاهات العرقية لدى الأطفال.

٤- تأثيرات الجماعة المرجعية Reference – Group Influences:

من خلال عرض لبعض الدراسات، خلص كرتشفيلد وبلاشي (**مرجع سابق**، ١١٩- ١٢١) أن الجماعات العضوية التي يشارك فيها الفرد والجماعات غير العضوية التي يطمح في الانتماء إليها تعتبر ذات أهمية في تشكيل اتجاهاته.

٥- الشخصية:

يفترض أيضًا أن شخصية الفرد تلعب دورًا لا يقل أهمية عما سبق من عوامل في تكوين ونمو اتجاهات الفرد، ولعل أهم هذه التصورات حول هذه الفرضية ما قدمته لنا نظرية الشخصية التسلطية، والفرض المركزي في هذه النظرية هو أن الشخص يتبنى الأيديولوجيا الأكثر تناغمًا مع بنية شخصية، فلو أن الشخص يعتنق أيديولوجيا ما ضد الديمقراطية مثل معاداة السامية، أو التمركز العنصري/ العرقي، فذلك لأن خصائص شخصيته تهيئة لمثل هذه التوجّهات التعصبية (Newcomb et al., 1969, 440).إذن تفترض هذه النظرية أن هناك علاقة وثيقة بين اتجاهات الفرد وديناميات شخصيته.

٦- الشخصية التسلطية Authoritarian Personality

إذا كان لخصائص الشخصية أن تعين استعداد الفرد للتعصب، فنظرية الشخصية التسلطية -في إطار علم النفس الاجتماعي- هي المثل الرئيس لهذا التصور، والفرض المركزي في هذه النظرية هو أن الشخص يتبنى الأيديولوجيا الأكثر تناغمًا مع بنية شخصيته، فلو أن الشخص يعتنق أيديولوجيا ما ضد الديمقراطية مثل معاداة السامية، أو التمركز العنصري/ العرقي، فذلك لأن خصائص شخصيته تهيئه لمثل هذه التوجهات التعصبية (Newcomb et al., 1969, 440).

قدم هذا التصوّر اثنان من علماء الاجتماع الذين هاجروا من ألمانيا النازية إلى الولايات المتحدة وهما «ثيودور ادجورنو»و«فرانكل برونشفيك» (Adorno & Frankel –Brunswik)، حيث شغلتهما حملات القتل الجماعي التى قام بها النازيون - بعد نهاية الحرب العالمية الثانية - ضد اليهود، وشرعا في استقصاء الأسباب التى يمكن أن تدفع لمثل هذا التعصب المتطرف، ومع زملائهم بجامعة كاليفورنيا بـ «بركلي» شكلا فريقًا بحثيًا ضم كل من ليفنسون وسانفورد (Levinson & Sanford) لدراسة هذه المسألة، كان ذلك في سنة ١٩٥٠،

وانطلاقًا من نظرية التحليل النفسي الكلاسيكية، وباستخدام المسح ودراسة الحالة وفنيات المقابلة توصل هؤلاء الباحثين إلى أن جملة خصائص شخصية تشكل ما يمكن أن يسمى بالشخصية التسلطية قد تقف خلف هذا الشكل من التعصّب المتطرف، وأن هذه الشخصية يمكن اقتفاء أثرها في صراعات الشخصية التي تطورت خلال الطفولة (Franzoi, 1996, 399-400).

انطلاقًا من هذا العمل الرائد، حدد هؤلاء الباحثون خصائص هذه الشخصية التسلطية: فالتسلطيون يتصفون بالإذعان المبالغ فيه للسلطة، والانصياع الصارم للمعايير التقليدية للسلوك، كما أنهم يميلون إلى العدوانية وعقاب المنحرفين، أو المختلفين (أعضاء جماعات الأقلية)، ويهتمون بشكل كبير بالقوة والمكانة. كما أن التصلب، وعدم تحمل الغموض أهم ملامح النمط المعرفي للتسلط، وعلاوة على ذلك فإذا كان التسلط يميل للخضوع للأكثر قوة، فإنه يميل إلى العدوانية واستخدام العقاب ضد من هم أضعف أو أدنى منه، وأخيرًا فهو يميل إلى الشك ويؤمن بالخرافات (Brown 1965, 185-189; Taylor et al., 1997, 183)

وقد تم إعداد أداة لقياس هذه الخصائص أو الميول التسلطية سميت بمقياس (ف – اختصارًا للفاشية) والذين يُعبّرون عن موافقتهم على بنود هذا المقياس يتم تصنيفهم باعتبارهم ذوي شخصيات تسلّطية[1] وقد وجد أن ذوي الاتجاهات التعصّبية يسجّلون درجات مرتفعة على بنود هذا المقياس كما انعكس ذلك في موافقتهم الشديدة على متضمّنات هذه البنود الخاصة بالعدوانية، والانصياع لسلطات الجماعة الداخلية ..إلخ (Myers, 1996, 415).

---

[1] قام أحمد عبد العزيز سلامة (١٩٧٢) بترجمة مقياس – ف وإعداده للعربية، وتم نشره بعنوان استفتاء أدورنوا للتسلطية، القاهرة – دار النهضة العربية.

والشخصية التسلطية تنشأ عن خبرات التنشئة التي يتعرّض لها الطفل أثناء السنوات المبكرة، وقد حاول أدورنو وزملاؤه وصف التاريخ النفسي للتسلطيين حيث افترضوا أنهم يتعرضون لأساليب تنشئة صارمة من خلال والدَيْن يؤكدان على الطاعة الكاملة للسلطة، هذه الممارسات القاسية في التنشئة تعلم الأطفال كبت عدوانيتهم تجاه السلطة وإزاحتها ضد أهداف أقل تهديدًا، أو أهداف غير قادرة على إيذائهم؛ كما أن انعدام الأمن الذي يستشعرونه بسبب قسوة الوالدين تهيئهم للاهتمام الزائد بالقوة والنفوذ، وبكلمات أخرى تعلمهم خبراتهم الطفلية النظر إلى المجتمع على أنه تنافسي، وتسلسلي متدرج بشكل طبيعي يسيطر فيه الأقوياء على الضعفاء، ويمثل هذه الرؤية المجتمع والعالم بشكل عام تبدأ هذه «البراعم» التسلطية في صرف عدوانيتهم في الأطفال الأصغر والأضعف، بينما يذعنون لهؤلاء الأكثر قوة، وكالبالغين، فإن الأهداف المتوقعة -فيما بعد- لعدوانيتهم المزاحة سوف تكون جماعات الأقلية المستضعفة (Newcomb et al., Op. Cit. 440-441; Myers, Op. Cit, 415).

ومنذ نشر أعمال أدورنو وفريقه البحثي، أجريت مئات الدراسات كمحاولات لتحقيق فهم أفضل للشخصية التسلطية[1].

إلا أن الانتقادات التي وُجِّهت للنظرية خاصة ما يتعلق منها بمنهجية البحث أثارت جدلًا كبيرًا حولها، وكانت النتيجة أن علّقت الدراسات في الشخصية التسلطية لسنوات عديدة (Taylor et al., Op. Cit, 183).

---

[1] من الدراسات المصرية الرائدة في مجال التسلطية دراسة عبد الستار إبراهيم (١٩٦٨)، وقد حاول الباحث في هذه الدراسة بحث العلاقة بين التسلطية وقوة الأنا على عينة اشتملت على (١٥٠) طالبًا بجامعة الأزهر، وقد أدخل الباحث تعديلًا على مقياس – ف الذي رأى أنه يركّز فقط على المضمون الأيديولوجي، وأضاف إليه بعدًا جديدًا خاصًا بالبناء المعرفي التسلطي؛ أي الأسلوب المعرفي للشخص في تناوله المضمون الأيديولوجي، وأطلق عليه مقياس التسلطية العامة، وأحاله في إضافة هذا البعد متأثرًا بـ «روكينش» الذي أكد على أهمية الأسلوب المعرفي بصرف النظر عن المضمون أو المحتوى المعرفي. وعلى كل، اعتبر الباحث القدرة على ضبط النفس والتحكم في التقلّبات الوجدانية، والقدرة على التقدير الواقعي، وتضخيم الأنا مؤشّرات يستدل منها على قوة الأنا. وأوضحت نتائج الدراسة أن التسلّطيين يعانون من ضعف في قوة الأنا، كما سبق، ووفقًا للمؤشرات السابقة.

إلى أن أعاد «التمايـر» (Altemeyer, 1981; 1988) التسلّطية مرة أخرى إلى دائرة البحث، وإن كان بتصوّر جديد، إذ رأى أن أصول التسلطية لا ترجع إلى صراعات الشخصية قدر ما ترجع إلى التعلّم المباشر من الوالدين، والأقران، أو إلى الخبرة الشخصية المباشرة (فالأفراد الذين جمعتهم خبرات عديدة من أناس مختلفين، أو أقليات كثيرة أقل احتمالًا أن يصبحوا تسلّطين). على ذلك فنظرية «التماير» في الشخصية التسلّطية أكثر تفاؤلية: فالتسلطية ليست متأصّلة في الشخصية الإنسانية، كما أنها لا تستدعي تدخّلًا علاجيًّا يستمر لسنوات قدر ما يمكن تقليلها من خلال التعامل مع أناس غير تسلّطين، ومن خلال خبرات تواصل مع أفراد أكثر تنوّعًا. (Ibid, 183) والجدول التالي يبين أوجه التشابه، وأوجه الاختلاف بين المنظور السيكودينامي الكلاسيكي للتسلطية ومنظور التعلم الاجتماعي المعدل.

جدول رقم (١) الفروق والتشابهات بين منظور «أدورنو» ومنظور «التماير» للتسلّطية

| منظور التعلم الاجتماعي المعدّل (Altemeyer, 1981; 1988) | المنظور السيكودينامي الأصلي (Adorno et al., 1950) |
|---|---|
| **الاختلافات** | |
| الأصول | الأصول |
| التعلم الاجتماعي من الوالدين والآخرين خاصة أثناء المراهقة. | صراعات الشخصية التي تكوّنت من خلال أساليب التنشئة القاسية في الطفولة. |
| نقص الاتصال الشخصي بالجماعات الخارجية | العقل المؤمن بالخرافات |
| **التشابهات** | |
| - الإذعان لأشكال السلطة الرسمية | |
| - التقليد القوي بالتقاليد الاجتماعية | |
| - العدوانية تجاه الجماعات الخارجية المختلفة | |

(Franzoi, Op. Cit, 401)

## تأثير وسائل الإعلام في تكوين الاتجاهات

سبق وأن ذكرنا أن الاتجاهات تنمو من خلال الارتباط وإشباع الحاجة، حيث تكون إيجابية تجاه من يشبعون حاجاتنا وسلبية تجاه من يعوقوننا عن إشباعها وتحقيق أهدافنا، كما تبين أيضًا تأثير عوامل أخرى خاصة بالولاء الاجتماعي وتأثيرات الجماعات الأوّلية والمرجعية وعوامل الشخصية:

١ - إلا أن هناك عامل أيضًا في تكوين الاتجاهات، ألا وهو ما يتعرّض له الفرد من معلومات، وهنا يبدو بشكل خاص تأثير وسائل الإعلام، حيث إنها مصدر هام لنقل المعلومات إلى الفرد، وهناك بالطبع مصادر أخرى؛ فمعلوماتنا عن شخص أو شيء أو موضوع إلى حد غير قليل تحدد اتجاهاتنا نحو هذا الشخص، أو الشيء، أو الموضوع.

**مثال (١):**

لنفترض مثلًا أن معلوماتنا عن آثار المخدرات المختلفة قليلة، فإن التكثيف الإعلامي في عرض وتوضيح الآثار التدميرية لتعاطي المخدرات بأشكالها المتباينة قد ينمي لدينا اتجاهًا سلبيًا نحو تعاطي المخدّرات.

**مثال (٢):**

لنفترض أن اتجاهاتنا نحو المخدرات اتجاهات سلبية، فإن التكثيف الإعلامي لعرض العواقب الوخيمة لتعاطي المخدرات قد يبقي على اتجاهنا السلبي ويقوي هذا الاتجاه.

من هذين المثالين يتضح لنا دور وسائل الإعلام بما تتيحه وتنقله من معلومات في تكوين الاتجاهات، أو الإبقاء عليها وتقوية الاتجاهات القائمة بالفعل، وإن كان هناك من يقصر دور الإعلام على الوظيفة الثانية فقط.

٢- ويمكن أن نُفسر تأثير الإعلام في تكوين الاتجاهات من خلال مبدأ التحوي؛ فإذا كنا قد أشرنا إلى مبدأ الارتباط وإشباع الحاجة ودوره في اكتساب المشاعر وردود الفعل، فإن مبدأ التحويل هو ما يفسّر لنا كيف نكتسب أفكارنا وآراءنا عن الآخرين؛ أي كيف يتشكّل المكوّن المعرفي للاتجاه، ومن هنا فإن وسائل الإعلام بما تتيحه وتوفّره من معلومات تؤثّر في تكوين معتقداتنا، وأفكارنا نحو القضايا، أو الموضوعات، أو الأشياء، أو الآخرين؛ وإن كنا كذلك لا يعني بالطبع أن الفرد كائن آلي، أو مُستقبِل سلبي لما تقدمه وسائل الإعلام من معلومات، كما أن هناك متغيّرات معدّلة لتأثير المعلومات التي تنقلها لنا وسائل الإعلام على اتجاهاتنا.

٣- تحدّثنا فيما سبق عن دور المعتقدات، والقيم، والمعايير في تكوين الاتجاهات، وأحد أهم القنوات التي يمكن أن تنقل معايير، وقيم ومعتقدات الجماعة هي وسائل الإعلام من خلال المسلسلات، والأفلام، والبرامج التلفزيونية، والإذاعية ومن خلال المقالات، والكتابات الصحفية، والمجلّات، والكتب.. إلخ؛ ومن ثم، فإن وسائل الإعلام هي وسيط أو وكيل (غير رسمي) في نقل الثقافة المجتمعية، كما تكون -هي ذاتها فيما تعرض- انعكاسًا لهذه الثقافة، وإن كان الأمر قد اختلف في الوقت الحالي حيث القنوات الفضائية والتي تعرض لثقافات مختلفة، أو حيث الانفتاح الثقافي، بما يثور حوله من انتقادات، حيث هناك من يرى ضرورة التثقيف، ومن يرى ضرورة التحصين، أو الانكفاء على الثقافة المجتمعية.

٤- أحيانًا ما تنقصنا معلومات عن شخص ما أو قضية ما، وقد يؤدي ذلك إلى نتائج غير مستحبّة، إلا أننا عندما نتزوّد أو تتوافر لدينا المعلومات الكافية، فإن اتجاهاتنا -عن ذلك الشخص أو هذه القضية- يمكن أن تتعدّل، وهنا تبرز أهمية دور وسائل الإعلام في إكمال القصور القائم في معلوماتنا بما توفّره من معلومات، وحقائق تملأ ثغراتنا المعرفيّة.

٥- وثمّة نقطة هامّة ينبغي الإشارة إليها، من المفترض أن الإعلام ينقل المعلومات، أو الحقائق الصادقة، والتي يفترض أنها تكوّن وتدعّم اتجاهات قائمة، إلا أن هناك ما يمكن وصفه بالإعلام المُسيّس أو المراوغ الذي يمكن أن ينقل حقائق غير صادقة، أو مشوّهة، أو مُحرّفة بقصد تكوين اتجاهات بعينها، تعكس أيديولوجيا النظام، على نحو ما يفعله الإعلام الأميركي فيما يتعلق بالزنوج حيث تقديم معلومات زائفة عن هذه الفئة بقصد تكوين اتجاهات سلبية نحوهم عند المواطن الأميركي، مما يحافظ على أو يزيد من الهوّة التي تفصل بين الأبيض والأسود، بما يرسّخ لفكرة التفوّق للأبيض وأحقيّته في تملّك الموارد والمصادر وليس السود «الأقل ذكاء»، «الحاقدين»، «غير الموثوق بهم» إلى آخر ذلك من تلك المعلومات التي تكوّن صورًا ذهنية لدى البيض عن السود، كما لو كانوا هم كذلك في الواقع.

ومن ثم، فالإعلام الصادق -وليس المزيّف- هو الذي يقدّم المعلومات والحقائق الصادقة التي يمكن أن تنمي اتجاهات واقعية وليس تعميمات نمطيّة، أو اتجاهات غير ملائمة.

وفيما يتعلّق بالإعلام الأيديولوجي تنبغي الإشارة سريعًا إلى العولمة الإعلامية، والعولمة هي الاسم الحركي للأمركة، ومن ثم فإن العولمة أي أميركا تحاول بشدة، وهو ما تم بدرجة كبيرة، استغلال الوسائط الإعلامية في ترسيخ ثقافتها في مختلف أرجاء الكون، حتى أوربا ذاتها لم تسلم من هذا التأثير؛ وهنا صار الإعلام مُسيَّسًا يخدم أيديولوجيا بعينها هي الأيديولوجية الأميركية، وبسبب امتلاكها، واستحواذها على الوسائط الإعلامية، صارت عبر إعلامها قادرة على الاختراق الثقافي الذي يرسخ لأيديولوجيا العولمة.. الأمركة تلك التي تستهدف أول ما تستهدف السيطرة على الإدراك، اختطافه وتوجيهه، وبالتالي سلب

الوعي، والهيمنة على الهوية الثقافية الفردية، والجماعية كل ذلك عبر الإعلام: عبر قهر الصورة السمعية والبصرية التي تسعى إلى التسطيح، وبالتالي تعطيل فاعلية العقل، وتكييف المنطق بما يخدم تكريس الاستهلاك لثقافة/ أيديولوجيا العولمة (**محمد عابد الجابري، ١٩٩٨، ٣٠١، ٣٠٢**).

إنها ثقافة إشهارية إعلامية سمعية وبصرية، تصنع الذوق الاستهلاكي، والرأي السياسي وتشييد رؤية خاصة تريدها للإنسان وللمجتمع وللتاريخ (**المرجع السابق، ص٣٠٢**).

- وعن الإعلام الأيديولوجي أي الإعلام الأميركي المعولم، هناك أيضًا قضيّة خطيرة مرتبطة بما سبق، وهو الخاص بما ينقله هذا الإعلام من حقائق ومعلومات، إذ يتحكم في كمّ ونوع المعلومات الهامة بالنسبة لتشكيل الاتجاه.

إن الإعلام المعولم/ الأميركي يتقن عملية اختيار العولمة، وأسلوب صياغتها وثباتها، بما يدعم سيادتها الثقافية على اعتبار أن العولمة لا تنفصل عن ثقافة المصدر.

- والحديث عن الأمركة، أو الإعلام المعولم الذي يستهدف الاختراق الثقافي لثقافات العالم وخلق التوجّهات الإيجابية نحو الثقافة الأمريكية حديث لا يتسع له المقام الحالي، وسوف نناقشه بشكل أكثر تفصيلًا في الفصل الخاص بثقافة العولمة، وتأثيراتها السيكولوجية.



# الفصل الثاني

## الاتصال الإعلامي والإقناع

## الاتصال الإعلامي والإقناع

تعد سيكولوجية الإقناع من الموضوعات التي تحتل أهمية بارزة في علم النفس الإعلامي، وبالطبع يحدث الإقناع عبر الاتصال بين وسائل الإعلام والمشاهدين؛ إذن الاتصال هو القناة التي يتم من خلالها الإقناع، وقبل أن نتعرّض للأبعاد السيكولوجية للإقناع لابد من إلقاء الضوء على العملية الاتصالية بوصفها الأساس الذي تُبْنَى عليه العملية الإقناعية.

كلمة تواصل في اللغة العربية مشتقة من مصدر (وصل) الذي يحمل معنى الربط بين كائنين، أو شخصين، وذلك على عكس الانفصال، والقطع، والبعد؛ والربط يعني إيجاد علاقة من نوع معين تربط الطرفين، فالاتصال في اللغة أساسًا هو الصلة والعلاقة، وبلوغ غاية معيّنة من تلك الصلة (**مصطفى حجازي، ١٩٩٠، ١٨**).

ويُعرف الاتصال بأنه عملية التفاعل القائمة بين فردين، أو فرد وجماعة، أو جماعتين، والتي يتم فيها نوع من التأثير المتبادل من خلال نقل وتبادل الآراء، والأفكار، والمعتقدات؛ وذلك في إطار نسقٍ اجتماعي معيّن (**محمد سيد خليل، ١٩٩١، ٣٩**).

وللاتصال أربعة أشكال، الاتصال الذاتي حيث الحوار بين الفرد والذات، والاتصال الشخصي الذي يتم بين شخص وآخر، كذلك الاتصال الثقافي حيث تتفاعل البيئة الثقافية في شكل معلومات تتنوّع فيها المعلومات، ثم الاتصال الجمعي الذي يتمثّل في الاتصال من مصدر واحد إلى عدة ملايين، كما هو الحال في الإعلام (**محمد فتحي، ١٩٩٤، ٤١**).

وما يعنينا بالطبع ذلك النوع الأخير من الاتصال وهو الاتصال الإعلامي، وكغيره من أشكال الاتصال، يتكوّن الاتصال الإعلامي (الذي يهدف إلى الإقناع) من:

**المرسل** Sender:

- وهو المصدر الذي يقوم بإرسال الرسالة (الإقناعية).
- **الرسالة** Message: وهي ما يود المصدر أن ينقله إلى المشاهدين، أو المستمعين، أو القارئين، وهي مضمون العملية الاتصالية.
- **القناة** Channel: وهي الوسيلة الإعلامية (تلفزيون، إذاعة، صحف) والتي تُبث أو تُنقل من خلالها الرسالة.
- **المستقبل** Receiver: وهو المستهدف بالرسالة، وهو العنصر الأساسي في العملية الاتصالية، أو الغاية من العملية الاتصالية؛ فهو من نريد إقناعه برأي، بفكر، باتجاه، بشعور ...إلخ.
- **التغذية المرتدة** Feed Back: ويقصد بها المرتجع، أو رد الفعل، أو الحالة التي صار عليها المستقبل بعد أن وصلت إليه الرسالة، أو بعبارة أخرى، تعكس التغذية المرتدّة مدى نجاح التأثير الإقناعي للرسالة، بما يؤثّر في احتمالات توقّف، أو استمرار العملية الاتصالية، أو احتمالات تعديلها مستقبلًا لتحقق الهدف (الإقناع) بكفاءة.

وقد يبدو للوهلة الأولى أن المرسل هو الطرف الفعّال؛ أي الذي يقوم بالعمل كلّه، وما على المستقبل إلا أن يستقبل، أي أنه الطرف السلبي، والأمر ليس كذلك على الإطلاق؛ فالمستقبل مشارك إيجابي أصيل في العملية الاتصالية، إنه لا يتخذ فحسب قرارًا إيجابيًا بالاستقبال، بل تتوالى قراراته الإيجابية، فيفاضل بين الاستمرار، أو التوقّف منتهيًا إلى قرار بهذا الشأن (**قدري حفني**، ٢٠٠٠، ١٨٩) كذلك فإن المستقبل لا يتلقى الرسالة بسلبية معرفية إن جاز التعبير، فهناك التمثّلات المعلوماتية حيث تجهيز ومعالجة الرسالة معرفيًا، أو ما يسمى بالاستراتيجيات المعرفية في إدراك وتقييم الرسالة...إلخ، وهناك أيضًا كثير من المتغيرات الخاصة بالمستقبل، والتي تبيّن إيجابيّته في دورة العملية الاتصالية، والتي تؤثّر في قدرة الاتصال (الإعلامي) الإقناعية.

ذكرنا أن عناصر الاتصال الإعلامي الرئيسية هي: المرسل (المصدر)، الرسالة، المستقبل، السياق.. ونجاح الإعلام في الإقناع من خلال قنوات الاتصال الإعلامية (تلفزيون، إذاعة، صحف ...إلخ) يتوقف على خصائص هذه العناصر، وفيما يلي عرضًا لخصائص هذه العناصر التي يتوقف عليها تأثير الإعلام، وقدرته على الإقناع.

- **أولًا: المصدر (المرسل) Sender:**
- يعرض عبد الحليم محمود السيد وآخرون (٢٠٠٣ ص٧٨) لخصائص المصدر على النحو التالي:

١- المصدر Source أو جوانب شخصية مقدم التخاطب، والذي قد يكون ظاهرًا كحال مرشّح يناشد ناخبيه لتأييده، أو يكون مخفيًّا كمؤلف مقال صحفي أو كتاب.. أو ما شابه

وعلى مدى العقود الأربعة الماضية تمكّن الباحثون من تصنيف متغيّرات المصدر إلى:

مصداقية Creditility: أي الدرجة التي يكون غيرها قابلًا للتصديق، فالمصدر مرتفع المصداقية هو شخص يتمتع بكل من الخبرة، والكفاءة، والمكانة، والأهلية للثقة، والرغبة في كشف الحقيقة بموضوعية، وانخفاض النيّة لاستمالة المتلقّي.

٣- جاذبيّته Attractiveness والتي تحددها خصائصه الجسمية، ومهاراته التعبيرية غير اللفظية ومدى التشابه، أو الاختلاف بينه وبين المتلقي، إذ توجد علاقة اعتماد متبادل بين التشابه والتفصيل؛ فأي منهما يؤدي إلى الآخر، حيث نفضّل من يتشابه معنا في الاتجاهات والإطار الفكري (الأيديولوجي) وفكرة الذين يختلفون معنا فيها.

٤- قوّته أو قدرته على جعل المتلقي يقر بدعوى المخاطبة من خلال التحكم في نظم الإثابة والعقاب المتاحة.

وتشير البحوث إلى أن هذه المتغيرات يتكامل تأثيرها في تغيير الاتجاه، ويتجمع، وتساعد متغيرات أخرى على ذلك كسرعة المصدر في الحديث (معدل الكلمات التى يلقيها في الدقيقة

الواحدة)، ونوعه، وعمره، والجماعة العرقية أو السياسية ...إلخ) التي ينتمي إليها، ويمارس متغيرات المصدر تأثيرها في تغيير الاتجاه من خلال تنشيط دافعية المتلقي للاستمالة، واستغراقه فيها، وإثارة حاجته إلى تلقي الرسالة، وتلعب متغيرات السياق دورًا شارطًا أو محددًا لهذه الإثارة وذلك التنشيط.

**ثانيًا: الرسالة**

**١- بساطة المضمون مقابل تعقيده**

كلما كان مضمون الرسالة مشوّشًا، أو شديد التعقيد، قلّ احتمال فهمنا له؛ وبالتالي احتمال أن نقتنع بما تدعو إليه الرسالة، بمعنى أنك إذا كنت تريد أن تقنع الآخرين بشأن موضوعٍ ما؛ أي تود تغيير اتجاهاتهم إزاء هذا الموضوع فتأكد أولًا أنهم يفهمون ما تقول، إلا أن هناك حدًّا من البساطة إذا تجاوزه المضمون فمن المحتمل أن يُعتبر إهانة لذكاء المتلقي وبالتالي يكون له تأثيرًا سلبيًّا على اتجاهاتهم نحو المصدر نفسه، ونحو ما يعدو إليه، بل وقد يؤدي إلى تعديل الاتجاه إلى عكس ما يجد المصدر، أو ما يطلق عليه بالتأثير المضاد (**ممدوحة محمد سلامة، ٢٠٠٤، ١١٥**).

**٢- طريقة عرض الموضوع**

تتأثر القدرة على الإقناع، ومدى قبول موضوعٍ ما بكيفية عرض المعلومات، هل مثلًا ينبغي أن نعرض الجوانب الإيجابية، والجوانب السلبية للموضوع، أي ماله من حسنات، وما عليه من مآخذ، أو ما يؤدي إليه من مساوئ هل تركّز فقط على الجوانب المؤيّدة لوجهة نظرنا دون الإشارة إلى الجانب الآخر من الجدل؟ كيف يمكن عرض الموضوع دون أن يثير تناقضًا لدى المتلقي؟

وعرض الموضوع من جانب واحد هو عرض لاشك متحيّز وهو ما يُقلل من القدرة الإقناعية للمصدر كما رأينا من قبل؛ إذا كان المصدر المتحيّز أقل اقتناعًا عن المصدر الذي يؤيد موضوعًا قد يكون ضد صالحه الشخصي، غير أنه إذا كان المتلقي غير متعلم أو ضئيل

التعليم، أو حين يكون مؤيدًا للجانب الأخر من الجدل فمن الأفضل عرض الموضوع بما يؤيّد موقفك تجنُّبًا لأي خلط؛ أي عرض وجهة نظرك.

وحين يكون الإقناع موجّهًا إلى أشخاص على علم بجوانب الموضوع فمن الأفضل عرض الرسالة بشكل يظهر إيجابياتها مع الإشارة إلى وجود بعض السلبيات، أو بعض وجهة النظر المعارضة، ولكن دون الدخول في تفاصيل هذه السلبيات؛ ذلك لأنه إذا كان الموضوع مثار جدل فسوف يؤدي عرض جانبيه إلى إثاره جدل يضيع معه مضمون الرسالة، إذا تجاهلت بعض النقاط المثارة حوله فإن ذلك قد يوحي بأنك تخفي شيئًا ما.

وعمومًا فإن التقييم الدقيق للمتلقّي، أو هدف الرسالة أمرٌ غاية في الأهمية، فإذا شعر المصدر أن هدف الرسالة لديه معلومات كافية عن الموضوع، وهو مؤيّد لاتجاه المصدر نحو هذا الموضوع فليقل ما يريد جمهوره سماعه (أي الجانب المؤيّد لاتجاهه) أما إذا كان المستهدف بالرسالة مجموعة من الأشخاص على علم بجوانب الموضوع، ومتشكّكين حياله، فإن عرض الموضوع من جانب واحد سيؤكّد ظنهم في تحيّز المصدر؛ الأمر الذي يؤدي إلى الفشل في التأثير على اتجاهاتهم، أو اجتذابهم للجانب الذي يؤيده المصدر (**ممدوحة محمد سلامة، مرجع سابق، ١١٦ – ١١٧**).

**٣- صراحة الإنتاج**

يعد تقرير النتائج صراحة أو ضمنيًا للمستمعين أمرًا هامًّا بالنسبة لشكل ومحتوى عملية الاتصال الإقناعي، بمعنى آخر.. هل يقرر المرسل صراحة نتيجة مناقشاته وأدلته، أم يترك المستمعين يستخلصون النتائج بأنفسهم؟ يرى البعض كما رأى أرسطو من قبل أن الأعضاء المستمعين حين يسمح لهم باستنتاج نتائجهم المنطقية بأنفسهم يكونوا أكثر سرورًا بأنفسهم، وبالتالي أكثر ميلًا لقبول الوضع المرغوب، ولكن من ناحية أخرى، عندما تكون نتائج المرسل غير مُحددة بصورة واضحة صريحة، فإن هناك احتمالًا أن المستمع قد يفشل في استخراجها

بنفسه، وبالتالي لن يحدث تغيير في الاتجاه (Hovland&Mandel, 1952). وتشير المعلومات المتاحة حاليًا، أنه عندما تعلن النتائج الصريحة عن طريق المرسل، فإن الفرصة تكون أكثر لتغيير الاتجاه مما لو ترك المستمع يصل بنفسه إلى هذه النتائج، وكان المتوقّع في البداية أن الأفراد ذوي الذكاء العالي سوف يتأثّرون بالنتائج الضمنية أكثر من تأثّرهم بالنتائج الصريحة، مقارنة بالمستمعين الأقل ذكاءً، أو بالتالي هم أقل قدرة في الوصول إلى النتائج بأنفسهم، ولكن دراسات «هو فلاند» و «مندال» أشارت إلى عدم وجود علاقة بين الذكاء. وتقرير النتائج صراحة أو ضمنيًا للمستمعين (**سيد محمد الطواب، ١٩٩٠، ١٥ – ١٦**).

**٤ – ترتيب العرض أو تنظيمه**

عندما يكتب الداعية خطبة يواجه بالسؤال التالي: ما أحسن طريقة لتنظيم حججه؟ هل يبرز الحجج الإيجابية أوّلًا ثم السلبية ثانيًا، وهل ينبغي أن يبرز المحاسن أوّلًا ثم المساوئ ثانيًا أو العكس؟

لقد كرّس «ميكجوري» Mcgure ١٩٥٧م جهوده لدراسة هذه القضية، ولتحديد أحسن طريقة لإقناع السامع لتقبُّل برنامج تربوي بعض خصائصه تُرى على أنها مرغوبة بواسطة السامعين، وبعضها غير مرغوبة، وقد استنتج الباحث ما أكدته دراسته من أنه حينما تذكر الخصائص المرغوبة أوّلًا ثم غير المرغوبة ثانيًا فإن موافقة أكبر سوف تتحقق مما لو حدث العكس.

- **وهذا الاستنتاج مبنيٌّ على الحجج التالية:**

وقد يبدو السامع للرسائل، أو للاتصالات، أو الحجج غير المرغوبة، وكأنه يقول لنفسه: ما يقوله ذلك الرجل يبدو، وكأنه حقيقة، ولكنني أشعر أنها غير سارة، ولذا فإنني لن أستمع إليه أكثر من ذلك.

أما السامع الذي يستمع أوّلًا إلى الاتصال المرغوب فقد يبدو وكأنه يقول لنفسه: إن تعليقات هذا الرجل لطيفة، ومبهجة، وتستحق الاستماع، ولذا فإنني سوف أتابع ما يقول بانتباه.. ونتيجة لذلك فإنه يدرك كثيرًا من الحجج، ويتأثّر بها، حتى مع السامعين المعجبين، أو المفتونين فإن الحيلة الخاصة بانتقائية أو اختيارية الكشف عن الذات وتعريضها لمعلومات معيّنة تظل تعمل عملها.

ويرتبط بسؤال «ميكجوري» Mcguire ذلك السؤال الذي أثار الباحثين وهو: هل يتغيّر الاتجاه بصورة أكثر فاعلية بإثارة الخوف قبل إبراز الحقائق التي جمعت بقصد تلطيف، وتهدئة ذلك الخوف، أو أن العكس هو الأكثر فاعلية؟ لقد بيّنت إحدى التجارب التي حاولت الإجابة عن السؤال السابق أن تقديم الخوف، ثم الحقائق على هذا التتابع أكثر فاعلية من تقديم الحقائق، ثم الخوف بالتتابع (**كرتشفليد، بلاشي: ترجمة حامد عبد العزيز الفقي، ١٩٩٣، ١٨٥ -١٨٦**)

**حدة الخوف أو التهديد:**

إن الداعية أو مقدم الاتصال سواء استخدام التتابع الأوّل الذي يبرز المادة الإعلامية التي تثير الخوف أوّلًا، ثم اتبعها بالمعلومات المطمئنة، أو التتابع الثاني المعاكس له، فإنه يفترض ضمنيًّا أن استخدام التخويف، أو التهديد يعتبر فعّالًا في تغيير الاتجاه فما مدى صحة هذا الافتراض؟

لقد درس «فيشبك» Feshbach و«جانيس» Janis تأثير ثلاثة مستويات من الخوف خلال محاضرة مزوّدة بوسائل الإيضاح عن د/ ممدوحة سلامة قدّمت لثلاث مجموعات متجانسة من طلبة المدارس الثانوية.

والتأثير الفوري لمستويات الخوف الثلاثة أو لعرض مادة الاتصال ذات المستويات الثلاثة من الخوف القوي، والمتوسّط، والضعيف يظهر أن التأييد للسلوك الموصى به كان

مرتبطًا ارتباطًا عكسيًا بحدة الخوف المثار؛ فالخوف الخفيف أدى إلى ٣٧٪ من التغير المطلوب، والمستوى المتوسط من الخوف أدى إلى ٢٢٪ من التغيير، والمستوى القوي أدى إلى ٨٪ فقط من التغيير المطلوب، وبعد أسبوع واحد عرضت العينة لدعاية مضادة ومناقضة للمادة الأولى ويعرض جدول (١) تأثير هذه الدعاية المضادة.

جدول (١) يوضح تأثير درجات الخوف المختلفة على رد الفعل للدعاية المضادة التي تعقب الاتصال الأول في صورة نسب مئوية للتغير (مقتبس من فيشباك وجانيس ١٩٥٣)

| نوع التغير | النسب المئوية للتغير | | |
|---|---|---|---|
| | الخوف القوي ٪ | الخوف المتوسط ٪ | الخوف الضعيف ٪ |
| تقبُّل الدعاية المضادة | ٢٠ | ٢٨ | ١٤ |
| رفض الدعاية المضادة | ٢٨ | ٤٢ | ٥٤ |
| لا تغيير | ٢٢ | ٣٠ | ٣٢ |
| جملة التغير | ٨- | ١٤- | ٤٠- |

لقد أرجع الباحثون السبب في عدم فاعلية التخويف الشديد إلى أنه يثير القلق الذي يثير بدوره العدوانية نحو مقدم الاتصال، والعدوانية بدورها تخفف القلق، أو تنفّس عنه، وبالتالي تؤدي إلى رفض مادة الاتصال التي تُثير الخوف والقلق، واستخدام مادة إعلامية مُثيرة للخوف الشديد أو مُهددة في تغيير الاتجاهات سندعي الحذر، وقد يكون الخوف الخفيف أفضل في هذا الصدد.(المرجع السابق، صـ ١٨٩ - ١٩٠)

**خصائص المستقبل: (المستهدف بالإقناع)**

**الـذكــاء:**

يقـال إن مـستوى الـذكاء يـؤثر في مـدى قابليـة المـستقبل للاقتنـاع بالرسـالة الإعلاميـة، فالأذكياء أكثر قدرة على فهـم الرسـالة الإعلاميـة الموجهـة إلـيهم، وهـو مـا قـد يـرتبط إيجابيًّا بحدوث تغيّرات في الاتجاهات؛ ولكن يمكن القول بأن الأذكياء أكثر قدرة على تقييم الرسالة وهو ما قد يرتبط سلبًا بمـدى تـأثرهم بمحـاولات الاقتنـاع؛ لـذلك لا يمكـن القطـع بنوعيـة العلاقة بين الذكاء ومدى القابلية للاقتناع، فالأداء أحيانًا متضاربة، كذلك الدراسات، ولكن يمكن القول أن هناك متغيّرات توسُّطيّة تدول من اتجاه العلاقة بين الذكاء، والقابلية للاقتناع، وفي هذا الشأن يذكر عبد الحليم محمود السيد وآخرون (٢٠٠٣، ٧٣)، ووفقًـا لنتـائج بعـض الدراسات، أن من هذه المتغيّرات، والوزن النسبي للعمليات المعرفية التي سبق تغيير الاتجاه، من فهم، وتقبُّل، واستعادة...إلخ.

**الجمود Dogmatism**

أشارت بعض الدراسات إلى أن قابليـة الـضرر للاقتنـاع تتـأثر إلى حـد كبـير بخـصائص الشخـصية الجموديـة والتـسلطية، فـالأفراد الأقـل جمـودًا وتـسلطية ترتفـع قـابليتهم للاقتنـاع مقارنة عن من هم أكثر فهمًا في هذه الخصائص.(عبـد المـنعم شـحاتة محمـود، ١٩٨٨، ١٢١- ١٣٤).

**تقدير الذات** Self- Esteem

الأكثر توقعًا أن الأشخاص مرتفعي تقدير الذات والأكثر ثقة بأنفسهم أقل قابلية للاقتناع مقارنة بمنخفضي تقدير الذات. (Baron et al., 1981, P. 208) إلا أن هناك دراسات أوضحت أن الذين تقل ثقتهم بأنفسهم أقل الناس خشية من الخروج على المألوف ونبذ ما يوجّه إليهم من توجيهات دعائية.( أحمد عبد العزيز سلامة، عبد السلام عبد الغفار، ١٩٧٠، صـ ١٣٣).

والدراسات الأكثر حداثة إلى أنه من المفيد أن تنظر إلى العلاقة بين تقدير الذات ليس على أنها علاقة خطّيّة، بل للاقتناع تزداد بين الأفراد ذوي الدرجات المعتدلة في تقدير الذات، لكنها تقل عند ذوي الدرجات المتطرّفة، أي أصحاب الدرجات العالية جدًّا، أو المنخفضة جدًّا في تقدير الذات. (في: سيد محمود الطوّاب، ١٩٩٠، ١٧)

هل تقاوم الاتجاهات التغيير؟

هل بالإمكان تنمية مقاومة الحجج المعارضة للاتجاه المتبنى؟ (تحصين الاتجاه)

فيما يتعلق بهذه القضية، سوف نعرض لنص ما ذكره عبد الحليم محمود السيد وآخرون (٢٠٠٣، ص ص ١٠٤ – ١٠٥) على النحو التالي:

أي مقاومة تغيير الاتجاه، وقد يصل إليه الفرد -أي المقاومة- عبر ميكانيزمات مختلفة كتجنب الاستمالة إذا أمكنه تحاشي التعرّض لها، فإن لم يمكنه، يفشل في تعلّم مضمون الرسالة أو يتعلّمه بصورة مشوّهة عبر عمليات التحريف الإدراكي، أو تكوين استجابات دفاعية – مثل التوازن المعرفي أو الاتساق- تمكّنه من مقارنة تغيير الإتجاه، وإذا فشلت هذه الميكانيزمات الدفاعية في رفض الاستمالة، فبالإمكان تدريب المتلقّين على هذا الرفض من خلال مواقف تخاطب تستهدف تنمية المقاومة إليهم، وتسمى هذه المواقف بالتحصين Inoculation وقد طوّرها ماكجواير (١٩٦٩، ١٩٧٣) بناء على المائلة بين مقاومة محاولات تغيير الاتجاه وبين الوقاية من المرض بإعطاء الفرد جرعة من الفيروسات الضعيفة لحث مقاومة الجسم إذا ما

هاجمته الفيروسات القوية -ذات خصائص مماثلة للجرعة المعطاة- مستقبلًا، وهناك طريقتان لذلك:

١- عرض الفرد الحجج المدعمة لمعتقداته بهدف تقويتها (كما نفعل في العلاج المساند Supportive بإعطاء الفيتامينات).

٢- تعريض الفرد للحجج المعارضة لمعتقداته، بهدف حثه على تنمية مهارة الدفاع عنها (التحصين)، فانخفاض هذه المهارة إما يرجع إلى نقص دافعية الفرد للدفاع، أو عدم ممارسته لهذا الدفاع، والتعريض المقصود للحجج المعارضة يزيد مقاومة الفرد وتمرُّسه الدفاعي.

وتؤدي الطريقة الثانية -التعرُّض للحجج المعارضة- إلى مقامة أطول بالمقارنة بالطريقة الأولى أي التعرّض للحجج المدعّمة، وتطوّر فترة المقاومة نسبيًّا إذا ما ساهم المتلقي مساهمة إيجابية -تمرس- أثناء التعرّض، تزيد من ثقته في اتجاهاته، ومن معرفته بموضوعاتها، وتمكّنه من توليد و(تنمية) حجج معارضته التي سيتلقاها لاحقًا، وتتمثل أهمية التحصين في الآتي:

- لا تقتصر أثر الدفاعيات الناتجة على الحجج المعارضة المقدمة في الرسالة فقط، وإنما يمتد إلى تلك التي لم تذكرها الرسالة، وذلك لأن الفرد يفكر -أثناء التعرّض- في حجج متنوعة، بعضها يقابل حجج معارضة تلقاها، وبعضها الآخر يتم استنتاجه ولم يتعرض له، أو لما يعارضه.
- يؤدي تعرّض الفرد لحجج معارضة ضعيفة إلى مصداقية أقل لتخاطب تال يتضمنها.
- تزيد جلسة التحصين من العناصر المعرفية التي لا تتسق مع تخاطب تال لها، مما يجعل المتلقي ينظر إليه - أي التخاطب التالي- كمهدد للاتساق المعرفي.

# الفصل الثالث

## الإعلام والعنف



يمكن تعريف العنف تصوريًا على أنه: «فعل يبالغ في السلوك العدائي، أو العدواني يترتب عليه إرسال مؤثرات مقلقة، أو مدمرة يترتب عليه أحداث أذى نفسي، أو فيزيقي، أو مادي في الموضوع (بشرًا كان أم حيوانًا، أو موضوعًا ماديًا) (**أحمد زايد ، ٢٠٠٢ ، ص ٢٣٠**).

**ويفصل هذا التعريف على النحو التالي**

أ- العنف في هذا التعريف مفهوم يحوي كل ضروب السلوك العدائي، والعدواني بافتراض أن العداء صورة سلبية للعدوان، والعدوان صورة إيجابية؛ فالعنف هو صورة مبالغ فيها من كليهما، ويمكن أن نضع هذه المستويات على متصل يبدأ بالعداء (الميل نحو العدوان)، وينتهي بالعنف مرورًا بأشكال العنف المختلفة.

ب- والعنف هنا ليس سلوكًا إجراميًا غير مشروع بالضرورة، ولكنه -في ضوء التعريف- قد يتحوّل في صورته التدميرية إلى سلوك إجرامي.

جـ- يسمح التعريف بتدرج المؤثرات الدافعة إلى العنف بحيث تبدأ بالمؤثرات المقلقة التي قد ترتبط بالعنف اللفظي، وتنتهي بالمؤثرات التي تُحدث تدميرًا ماديًّا، أو أذًى فيزيقيًّا، وترتبط بالعنف البدني، أو العنف الموجّه ضد الممتلكات.

د- وطالما أن العنف يحدث في موقف، والموقف يحدث في مكان وزمان معينين، فإن تعريف العنف يسمح لنا بألّا نقتصر على دراسة الشخص القائم بالعنف، وإنما يمكننا أن ندرس:

- التصوّرات المحيطة بالوقف العنيف.
- التبريرات والوظائف المرتبطة باستخدام العنف.
- الأسباب المتصوّرة لحدوثه.

- كيفية ضبطه والسيطرة عليه.
- أن ندرس الموقف من داخله في ضوء القائمين عليه، ومن خارجه في ضوء مشاهد الموقف، والتفاعل معه عن بعد وإمكانية الاندماج فيه.
- أن نتعرف على النطاقات المكانية التي تحدث فيها المواقف العنيفة **(المرجع السابق، ص ص ٢٣٠-٢٣١)**.

وفي عام ١٩٨٢ قام المعهد القومي للصحة العقلية بدراسة تتبعيه للتقرير السابق أستند فيها على استعراض ما تم من أبحاث، وكتب، ومقالات نشر في السنوات العشر اللاحقة، وأكدت دراسة المعهد وجود علاقة بين العنف التليفزيوني، والسلوك العدواني اللاحق (Bower,1985,114) وقد خلقت هذه النتائج والتقارير عاصفة من الجدل المستمر حول علاقة مشاهد العنف في التليفزيون بالسلوك العدواني لدى الأطفال مما فتح الباب للعديد من الدراسات حول هذا الموضوع الذي يعد أكثر الموضوعات التي تم بحثها وإجراء دراسات عليها من قبل علماء الاجتماع والنفس والاتصال الجماهيري.(في **اعتماد خلف معبد، ٢٠٠٤، ص٦**).

في البداية نشير إلى دراسة شوقي سامي الجميل (١٩٨٨) عن «مشاهدة العنف في بعض برامج التليفزيون وعلاقتها ببعض مظاهر السلوك العدواني لدي الأطفال المشاهدين»، أجريت الدراسة على عدد (١٥٠) طفلًا من الذكور من أطفال المدارس الابتدائية من الصفين الخامس والسادس، تراوحت أعمارهم ما بين ١٠-١٢ سنة بمتوسط عمري قدرة (١١.٢٦) سنة وانحراف معياري (٠.٥٨) سنة.

استخدمت في هذه الدراسة ثلاثة مقاييس: مقياس للسلوك العدواني، واستمارة بيانات عن خلفية الطفل، وعن المشاهدة التليفزيونية، واستمارة استطلاع رأي.

**وخلصت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها:**

- أن الأطفال الذين تعرّضوا لخبرات مشاهدة العنف في التليفزيون بما لا يقل عن خمس سنوات كانوا أكثر عدوانية من الأطفال الذين تعرضوا لخبرات مشاهدة العنف في التليفزيون مدة أقل من خمس سنوات.
- أن الأطفال الذين يشاهدون العنف في التليفزيون ثلاث ساعات يوميًا أكثر عدوانية من هؤلاء الذين يشاهدون العنف في التليفزيون أقل من ثلاث ساعات يوميًا.

وتدخل ضمن هذا الإطار أيضًا دراسة «ليونارد إيرون» التتبعية على الأطفال، التي أظهرت أن مشاهد العنف التليفزيوني تؤثّر على الصغار من جميع الأعمار، وفي البنين والبنات، وعلى جميع المستويات الاقتصادية والاجتماعية وعلى شتى مستويات الذكاء، كما أظهرت تلك الدراسة أن الأولاد الذين كانت لديهم مستويات ضعيفة من السلوك العدواني لكنهم كثيفي المشاهدة للعنف في التليفزيون أصبحوا بعد عشر سنوات أكثر عدوانية حتى من الأطفال الذين هم أصلًا عدوانيين، ولم يكونوا يشاهدون برامج أو مشاهد تليفزيونية عنيفة (Psychology Today, 1990, 13)) وفي دراسة تتبعية أخرى أختبر فيها جرانزبرج ومساعدوه «أثرَ التليفزيون على مجتمعات الهنود الحمر في كندا»، قارنوا فيها بين تجمُّعات دخل فيها التليفزيون عام ١٩٧٣، وأخرى دخل فيها عام ١٩٧٧، لاحظ الباحثون تزايد العدوانية لدى الأطفال في المجتمع الأول بعد دخول التليفزيون بينما ظل مستوى العدوانية ثابتًا لدى أطفال المجتمع الثاني حتى دخل التليفزيون حياتهم، ومنذ ذلك الحين تزايد معدل السلوك العدواني لدى أطفال المجتمع الثاني أيضًا (Centerwall, 1993, 560) وفي

دراسة حديثة أيضًا لـ«راندون سنتروول» عام ١٩٩٣، لاحظ وجود تغير إيجابي في معدل القتل في ثلاث دول عقب دخول التليفزيون لديهم، حيث لاحظ أن معدل أعداد القتلى من البيض في كندا والولايات المتحدة وجنوب أفريقيا قد ازداد بعد دخول التليفزيون بـ ١٥ عامًا، وأرجع ذلك إلى أن هناك فترة انتقال بين دخول التليفزيون وارتفاع معدلات القتل في المجتمعات، حيث إن مشاهدة العنف التليفزيوني في مرحلة ما قبل المراهقة لا تسمح بأن يمارس الأطفال عدوانيّتهم، وبالتالي كان عليهم الانتظار من ١٠ - ١٥ حتى يصبحوا كبارًا بدرجة تسمح بممارسة العدوان إلا أنه ليس من السهل ولا المقبول علميًا أن كل مثير عنيف يسبب العدوانية لدى الطفل (Osborn, 1993, 72) **(اعتماد خلف معبد، ٢٠٠٤، ٢٠ – ٢١)**.

وفي دراسة في (الولايات المتحدة الأمريكية ٢٠٠١) أشارت إلى أن الأطفال المراهقين والذين ألقي القبض عليهم لارتكابهم سلوكيات غير قانونية، كان ٩٠٪ منهم يستقون هذه السلوكيات من برامج التليفزيون ويحاولون تقليدها. **(أميمة منير جادو، ٢٠٠٥، ٨٠)**.

وتوصلت دراسة «لولوه راشد: ٢٠٠٢» حول «تأثير الرسوم المتحركة المستوردة على الطفل القطري» إلى مجموعة من النتائج كان من بينها:-

ملاحظة أن الحلقات الثلاث المختارة عشوائيًا من مسلسل البوكيمون قد سيطر عليها العنف بدرجة كبيرة، إذ حفلت كل المشاهد تقريبًا بمواقف العنف والصراع والاستقتال المميت.

وقد لاحظت (الباحثة) أن النظرية الميكافيللية كانت سائدة في التعامل لدى شخصيات المسلسل؛ فالغاية لديهم دائمًا تبرر الوسيلة، لأنهم في سبيل الوصول إلى العنف يتعاركون

ويتصارعون في مشاهد لا يخفى على الشخص البالغ ولا حتى الطفل أثرها على السلوك، بحيث تشجع على انتهاج أسلوب العنف، كوسيلة للحصول على الهدف، إلى الدرجة التي جعلت الأطفال يقلّدون سلوك البوكيمونات، بل إلى الدرجة التي جعلت تذكر الأطفال لمواقف سابقة من المسلسل، تنصب على تلك المشاهد.

وهذا يؤكد تأكيدًا بالغًا القيم المقلوبة التي حرص مسلسل البوكيمون على تشكيلها لدى الطفل بأسلوب إعلامي، اهتم بالجذب والإثارة والحركة، التي تشد انتباه الطفل لا محالة، حتى تصور للأطفال أن العنف هو الذي يوصّل إلي بر الأمان، وأن الإنسان الشجاع هو الإنسان العنيف الذي يضرب ولا يهزم.

ولاحظت الباحثة في مسلسل البوكيمون وإجابات التلاميذ والتلميذات حوله أنهم اتخذوا العنف مسلكًا لهم، حتى إن بعض التلاميذ قد استخدم عود الثقاب واضعًا إياه في فمه تقليدًا لشخصية «تشارمندر» وهو من البوكيمونات النارية في المسلسل، كما أن بعض التلميذات ذكرن أنهن يصعدن على الطاولة ليقفزن من أعلاها تقليدًا لـ «بيدجيوتو» وهذا جزء مما سمَّته الباحثة (الهياج الحركي والحركات العدوانية).

كذلك ذكرت إحدى التلميذات أنها عندما تذهب إلى الشاليهات تحب إحراق البطاقات عند البحر ولا تعلم سببًا لذلك أو ماذا تقلد؟ مع أن البطاقات غالية الثمن.

كما توصلت نتائج الدراسة إلي أن العنف والعدوان اللفظي كان مستخدمًا بشكل واضح في المسلسل وكانت نابية عن الذوق العام، إذ حفلت الحلقات الخاصة للتحليل باستخدام الألفاظ السيئة والسب والشتم مثل؛ «فتى متبجح»، «يا غبي»، «مراوغ»، «السينون أمثالك». (في: **المرجع السابق، ص ص ٨١-٨٢**).

وفي بحث للدكتور عدنان الدوي حول «العنف في وسائل الإعلام وآثاره على الناشئة والشباب» يشير فيه إلى أنه مازال هناك اعتقاد يسود عددًا غير قليل من علماء النفس وأطباء الأمراض العقلية يفيد بأن تكرار مشاهدة الطفل للمعارك العنيفة التي تستخدم فيها الأيدي، أو الأسلحة النارية، أو السكاكين لا يمكن أن تكون عديمة الأثر، بل على العكس من ذلك تنمي في الطفل بعض المعارك العدوانية، وقد تعلّمه ممارسة بعض أنماط السلوك العدواني فعليًا.

وتفيد حصيلة بعض الاختبارات النفسية التي تجري على الأطفال لاختبار شخصيّاتهم أن الطفل الذي يقضي وقتًا طويلًا في مشاهدة برامج العنف التليفزيوني يكشف بالاختبار ميولًا عدوانية بنسبة أكبر من سواه ممن لا يشاهدون مثل هذه المشاهد. (**أميمة منير جادو ٢٠٠٥، ١٢٠**).

وفي بحث آخر- أجري في المملكة العربية السعودية- عن مدى جاذبية برامج وأفلام العنف لدى طلاب المرحلة الثانوية، وجد أن ٤٦٪ من عينة البحث الذين يسلكون بعدوانية قد عبّروا عن تمتعهم وانجذابهم لبرامج وأفلام العنف وتلك نسبة كبيرة تستدعي التوقّف عندها، كما أشارت النتائج أيضًا إلى أن ٨٪ من العنية عبّروا عن رغبة شديدة في ممارسة العنف بعد المشاهدة، عبر أيضًا ١٨٪ من العينة عن رغبتهم في ممارسة بعض جوانب العنف التي شاهدوها في الفيلم والتي بإمكانهم القيام بها. (**مجلة المعرفة، ع ٥٢**).

كما أوضحت دراسة محمد عبد الحليم، محمد حسن (١٩٩٩) التأثير الضار لمشاهدة برامج العنف في التليفزيون، أجريت الدراسة على عينة (ن = ٣٠٠) طالب من صفوف المرحلة الابتدائية، اختيروا بطريقة عشوائية من ثلاث مدارس ابتدائية بالمدينة المنورة.

**وقد خلصت الدراسة إلى عدة نتائج منها:**

وجود فروق دالة في السلوك العدواني بين الأطفال الذين يشاهدون برامج العنف في التليفزيون والأطفال الذين لا يشاهدون هذه البرامج إلى جانب المجموعة الأولى.. أي أن الأطفال الذين يشاهدون برامج العنف أكثر عدوانية من الأطفال الذين لا يشاهدون هذه البرامج.

إلا أن هناك دراستين تعتبران من العلامات الأولى المميزة لاتجاهات الأبحاث حول التليفزيون وعلاقته بالأطفال وهما الدراستان اللتان قام بهما «ولبرشرام» وآخرون عام ١٩٦١ حول: استخدام الأطفال للتليفزيون: مقارنة بين أطفال مشاهدين، وغير مشاهدين.

أثر العنف المقدّم على شاشة التليفزيون على الأطفال (Schramm et al, 1961) وكان من أهم نتائج تلك الدراستين أن علاقات الطفل الاجتماعية تتصل باستخدامه للتليفزيون، فالطفل ذو العلاقة المتوتّرة مع أبويه يستخدم التليفزيون كوسيلة للهروب من هذه التوترات، كما وجدت الدراسة علاقة ثلاثيّة الأبعاد بين التوتر مع الوالدين، ومشاهدة التليفزيون، ومقدار العدوانية لدى الطفل، فكلما زادت قوة التوترات مع الآباء، حصل الطفل على درجات أعلى في مقياس العدوان، كان من المحتمل أن يتجه الطفل للبرامج الخيالية في التليفزيون، وكشفت الدراسة عن عدة عوامل يعتمد عليها التأثير التليفزيوني، من بينها أسرة الطفل، وقدراته العقلية، والروابط الاجتماعية، والمرحلة العمرية، والنوع والاحتياجات الشخصية العامة للطفل، وعلى الرغم من أن الدراستين السابقتين تعرضتا لعديد من الانتقادات المنهجية، إلا أن نتائجها تظل على جانب كبير من الأهمية، حيث أظهرت -ربما للمرة الأولى- أن الوسيلة الإعلامية لها تأثيرات محدودة وليست تلك المخاطر الكبرى التي أثارها نقّاد التليفزيون، كما أنها لم تقدم دليلًا ملموسًا على صحة نظرية الرصاصة

السحرية لوسائل الإعلام (MagicBulletTheory)، حيث أظهرت النتائج أن تلك الآثار المحتملة للتليفزيون تختلف من شخص لأخر، ومن فئة لأخرى من الأطفال، ومن نوعية لأخرى أيضًا. (**اعتماد خلف معبد، ٢٠٠٤، ٩-١٠**).

هذا وقد توصّل الباحثون في ميدان العلاقة بين مشاهدة برامج، وأفلام العنف في التليفزيون، وغيره من وسائل الإعلام، وبين السلوك العدواني لدى المشاهدين إلى عدة متغيّرات أو عوامل هامة تساهم إيجابيًا، أو سلبيًا في تأثير الأطفال بمشاهد العنف التليفزيوني؛ إذ يفترضون أن مشاهدة العنف لا تؤدي بالضروري إلي السلوك العدواني كما تفترض نظرية التعلّم بالملاحظة (التقليد) أن مشاهدة العنف في التليفزيون أو غيره يمكن أن تسبب العدوان عند المشاهدين، فإن ذلك يتوقّف على عدة عوامل قد تزيد، أو تقلل من تأثر الأطفال بمشاهدة العنف من التليفزيون.. ويعرض لهذه العوامل «**جوديث فان إفرا**» (٢٠٠٥، ١٨٨ – ٢٠١) على النحو التالي:

**(١) المتغيّرات الموجودة في الطفل المشاهد:**

- مستوى النمو (المعرفي – الاجتماعي – الأخلاقي)
- مستوى الذكاء.
- الجنس (ذكر/ أنثي).
- المستويات الأولية من العدوان (الاستعدادات والميول الأساسية للعدوان).

**(٢) متغيرات المشاهدة:**

- الواقعية المدركة.
- كمية المشاهدة.

**(٣) خلفية الأسرة:**

- اتجاه الأسرة نحو العدوان.
- أساليب التنشئة.
- المستوى الاقتصادي – الاجتماعي.
- نظريات تفسير العلاقة بين الإعلام والعنف.

**١ - نظرية التعلُّم الاجتماعي** Social Learning theory (Modeling).

تنتسب هذه النظرية إلى عالم النفس «ألبرت باندورا»، وطبقًا لهذه النظرية فإن الإنسان يتعلّم السلوك العدواني، مثل أي سلوك أخر، من خلال الملاحظة، أو المحاكاة، أو الاقتداء بالنموذج، فالفرد عندما يشاهد ويلاحظ نماذج العنف في التليفزيون، أو السينما، أو أية وسيلة إعلامية أخري؛ فإنه يقلد ويحاكي هذا النموذج إذ تصبح هذه النماذج العدوانية قدوة يقتدي بها في سلوكه العنيف فيما يعرف بـ«التعلم بالقدوة،» وتعد دراسات «ألبرت باندروا» -التي أجراها للتعرف على تأثير العنف المقدّم في التليفزيون على العنف لدى الأطفال- من كلاسيكيات البحث العلمي عن العلاقة بين التليفزيون والعنف، وقد أشارت نتائج هذه الدراسات إلى أن الأطفال الذين تعرّضوا لمشاهد عنف كانوا أكثر عنفًا مقارنةً بالأطفال الذين لم يتعرضوا لمشاهدة نماذج عدوانية.

**ولكن كيف يتعلّم الأفراد بالملاحظة أو التقليد؟**

- وللإجابة على هذا التساؤل نتناول العمليات التالية التي يبدو أنها متضمّنة في ذلك:

**١ - الاكتساب** Acquisition: يلاحظ المتعلم نموذجًا يسلك بطريقة معينة، ويتعرف على الملامح المميزة لسلوك هذا النموذج.

٢- **الحفظ** Retention: تخزن استجابات النموذج بطريقة فعّالة في ذاكرة المتعلّم.

٣- **الأداء** Performance: عندما يتم قبول سلوك النموذج على أنه مناسبة بالنسب للمتعلم، ويحتمل أن يؤدي إلى توابع موجبة، فإنه يكون عرضة لإعادة حدوثه.

٤- **التوابع** Consequences: ينجم عن سلوك المتعلّم توابع تعمل على زيادة أو خفض حدوثه، بمعنى آخر يحدث إشتراط إجرائي. **(لندا ل. دافيدوف، ١٩٨٠، ٢٣٩)**

ويري «باندورا» أن السلوك العدواني الذي تعلمه الطفل عن طريق ملاحظة (مشاهدة) نماذج العنف في التليفزيون يحتاج ظهوره في شكل معين إلى وقت وبيئة سيكولوجية وموقف خارجي حتى يمكن ملاحظته، وقد لا يظهر إلا بعد سنوات...وهكذا؛ فعدم ظهور الاستجابة العدوانية بعد المشاهدة مباشرة لا يعني أن الطفل يتعلّمها؛ ورغم ما ساهمت به نظرية «باندورا» في فهم الآثار الضارة للعنف التليفزيوني من خلال فرضية التقليد، أو التعلم بالملاحظة، إلا أن هناك متغيرات هامة تحدد العلاقة بين ملاحظة نماذج العنف في التليفزيون، والسلوك العدواني عن المشاهدين، وهي ما تسمى بالمتغيرات التوسّطية التي إما أن تزيد، أو تقلل من درجة العلاقة بينهما.

**٢- النظرية المعرفية عن الارتباطات الجديدة:**

Cognitive Neo-associationist Theory

أكد بيركويتز Berkowitz (١٩٨٦) في نظريته عن الارتباطات الجديدة أن مشاهدة العدوان لا تؤدي إلى كف ضوابط السلوك العدواني عند المشاهدين، وعندما يكون هناك تأييد، أو استحسان للعدوان يزداد عدم الكف هذا، ويصبح ظهور العدوان أكثر احتمالًا، بالرغم من أن هذا السلوك العدواني الذي يظهر قد لا يشابه بالضرورة ما تم رؤيته في التلفزيون من تصرُّفات عدوانية (بير كويتز ١٩٨٦).

ويقول بيركويتز (١٩٨٦) إنه حتى المثيرات المحايدة (التي ليس من شأنها أن تثير في الفرد أو حتى في غيره سلوكًا عدوانيًّا) قد تظهر سلوكًا عدوانيًّا عند الفرد متى ارتبطت في عقله بظروف أو أحداث بغيضة عنده، ويقصد بذلك أن هذه المثيرات المحايدة قد تثير مشاعر إحباط وانفعالات سلبية تسبب ميولًا عدوانية عند الفرد تهيئ لظهور سلوك عدواني، كما أن التعليقات التي يسمعها الطفل عن مشاهد العنف التليفزيوني فيما بعد قد تؤدي إلى تذكّره لها وبالأفكار والمفاهيم العدوانية المرتبطة بها من خلال نظام تذكّر المفاهيم ذات المعاني المرتبطة ببعضها Conceptssemanticallyrelated (بيوركويتز ١٩٨٦ وبيركويتز وروجزر erkowitz & rogers ١٩٨٦).

وقد لاحظ بيركويتز وروجرز (١٩٨٦) أيضًا دور ما يعرف الأثر المنشط Priming effect أو تزايد احتمال تنشيط المفهوم أو العناصر الفكرية المرتبطة بالعنف عندما تستدعي أو يتذكرها الشخص عددًا من المرات، وعلاوة على ذلك فإن مشاهدة العنف يمكنها تنشيط الأفكار المرتبطة به وكذا استدعاء أي أفكار عنف أخرى مخزونة في ذاكرة الفرد بطريقة تلقائية ولا إرادية، يساعد على هذا التعليقات المؤيدة لذلك العنف أثناء المشاهدة (بيركويتز ١٩٨٦). (في جوديث فان إفرا، ترجمة عز الدين جمال عطية، ٢٠٠٥، ٢٠٥ - ٢٠٦).

**٣- نظرية التعود وإضعاف الحساسية:** Habitation and desensitization

يرى بعض الدارسين أن المشاهدة المستمرة لنماذج العنف والقسوة البدنية تؤدي -على المدى الطويل- إلى تبلّد الإحساس بالخطر وقبول العنف وسيلة استجابية لمواجهة بعض المواقف والصراعات. (عدنان الدوري) (**عدنان الدوري ١٩٧٧ في: محمد خضر عبد المختار،١٩٩٨، ١٢٩**).

وبالفعل تشير بعض الدراسات إلى أن المشاهدة الدائمة لأحداث الجريمة والقسوة قد تخدش إحساس المشاهد (الطفل، أو المراهق، أو الشاب) وتؤثّر في قيمه وتجعله يتقبّل سلوك العنف كجزء من حياته الطبيعية المستقبليّة، وقد ينمو الطفل محبًا للعنف عندما يعتقد أن العنف وسيلة مقبولة في العلاقات الاجتماعية. (في: **أميمة منير جادو، ٢٠٠٥، ١٢٠**).

بإيجاز، ووفقًا لهذه النظرية، فإن من أهم الآثار الضارة لمشاهد العنف التليفزيوني على الطفل أن التعرّض الكثيف لمشاهد العنف يزيد من اعتقاد الطفل بأن السلوك العدواني سلوك مقبول بوجه عام، كما أنه يعمل على وجود استجابة سلبيّة للطفل أطلق عليها «مايرز» (Mayers, 1993) التبلّد Callousmess الذي يعلم الطفل تفادي تحمل أية مسؤولية، كما أنه يمكن أن يشاهد الطفل العنف في الحياة الطبيعية دون أن يشعر بأي التزام أخلاقي تجاه إيقافه، ولعل التعبير الأمريكي الدارج Keep Cool يمثل ذلك الموقف أصدق تمثيل. **(اعتماد خلف معبد، ٢٠٠٤، ص ٢٠)**.

**٤- نظرية الارتباط والتفاعل بين النمط الوراثي والبيئة:**

Genotype – Environment Correlation and Interaction Theory

ادعى لين وزملاؤه (١٩٨٩) أن نظريتهم عن الارتباط والتفاعل بين نمط الوراثة والبيئة تدخل في اعتبارها عاملين غير موجودين في سائر النماذج، أو النظريات الأخرى التي تحاول تفسير مشاهد العنف التلفزيوني على الأطفال هما:

(أ) الارتباط بين نمط الوراثة والبيئة (الوسيلة التي تنتقل بها خصائص الآباء إلى أطفالهم وذلك من خلال الوسائل الجينية والبيئية) فالطفل يرث من أبويه خصائص بيولوجية معينة كما أنه أيضًا يتعلم من سلوكهما بالقدوة وعن طريق الارتباط الشرطي والإجرائي أنواعًا معينة من السلوك.

(ب) التفاعل بين نمط الوراثة والبيئة (فكرة أن الاستعدادات الوراثية تؤدي إلى اختلاف سلوك الأطفال داخل نطاق البيئة نفسها، هذا وبينما يتجه الارتباط بين نمط الوراثة البيئية إلى ازدياد التشابه في السلوك بين الأشقاء والأسرة؛ فإن التفاعل بين نمط الوراثة والبيئة يؤدي إلى الإقلال من هذا التشابه، ويقترح لين وزملاؤه أن مثل هذا النموذج يميز بين المشاهدين السلبيين للعنف (الأطفال الذين اعتادوا المشاهدة مع الأسرة كلها) والمشاهدين النشطاء للعنف (الأطفال الذين يبحثون عن برنامج العنف). ووفقًا لنموذج هؤلاء الباحثين، تؤثر رؤية العنف فقط على الأفراد الذين هم مهيئين وراثيًا لاختيار شخصيات التليفزيون العدوانية كنماذج يقتدون بها؛ وقد أدعوا أن الاستمتاع بالعنف التليفزيوني هو المتغير أو العامل ذو الفاعلية في ظهور السلوك العدواني لدى الطفل المشاهد له، وليست كمية المشاهدة لهذا العنف. وقد اعتقدوا أنه من الصعب وصف نتائج دراستهم التي أجريت على أكثر من ٢٠٠٠٠ طفل في شمال أيرلندا بواسطة نظرية اجتماعية أو تعلم اجتماعي، ولكن هذه النظرية تكميلية إذا ما أعيد صياغتها في ضوء نموذجهم الخاص بالارتباط والتفاعل بين نمط الوراثة والبيئة **(في:جوديث فان إفرا، مرجع سابق،٢١٠-٢١١)**.

# الفصل الرابع

## سيكولوجية الإعلان



## في سيكولوجية الإعلان
## (Psychology of Advertising)

**تعريف الإعلان**

يرى Verdier, Deplas أن: «الإعلان التجاري، أو الإعلان بمعنى الكلمة هو مجموع الوسائل الفنية ذات الأثر الجماعي المستخدمة لصالح مؤسسة، أو مجموعة مؤسسات لاكتساب العملاء وزيادة عددهم، أو الاحتفاظ بهم». (**خليل صابات،١٩٨٧**).

**أولا: الفرق بين الإعلان والدعاية**

يعرض له محمد عبد القادر حاتم (٢٠٠٦، ٤٨٩-٤٩١) فيقول: «الإعلان من الأمور التي يدق فيها على أذهان الكثيرين بسبب التداخل بين معنى الإعلان وبين الدعاية، إذ لم يكن هناك حتى العصر الحديث ما يميزها تقريبًا».

لهذا يجب أن نميز بين النوعين، وإذا أردنا أن نصل إلى فيصل التفرقة على وجه التقريب قلنا إن الدعاية هي فن التأثير على الجماهير لاستمالتهم نحو هدف سياسي، أو أدبي وليس هدفًا تجاريًّا، ومن هذا نرى أن الدعاية تستهدف التأثير على سلوك الفرد، لمحاولة إقناعه بعقيدة معيّنة أو فلسفة خاصة.

ووجه الدقة يتضح في أن الدعاية تسترشد أحيانًا بما أحرزه الإعلان من ضروب النجاح فتطبق نظمًا تعتقد أنها تحلو للجماهير، وتفتقر في بعض صورها عن الإعلان، فدعاية قيصر، وشرلمان، ولويس الرابع عشر كانت لونًا من ألوان الإعلان الشخصي.

لذلك قيل «إذا كان القرن العشرون يوصف بحق بأنه قرن انتشار الإعلان، فإنه ورث فرصة قيمة لتشجيع هذا الاتجاه من القرن المنقضي.

أما الإعلان فإنه يستهدف إغراء المستهلك باقتناء سلعة معينة، وتفضيلها على ما عداها، ولقد استطاع الإعلان أن يرتفع إلى مستوى التطوّر، فلم يلجأ إلى الوسائل المكشوفة، وإنما

غدًا يلتمس سبل الإيحاء والتأثير غير المباشر، ولذلك أصبحت الشعارات، والصور الأخّاذة، والتكرار من السمات المميزة للفن الإعلامي، فلم يعد الإعلان أخبارًا، وإنما تطعم الفن الإعلاني بالأبحاث العلمية السيكولوجية، والفسيولوجية، والتحليلات النفسية مستغلًا كل الغرائز والميول الفطرية عند الإنسان.

لذلك ينبغي على المعلنين الذين يرغبون في معرفة كنه الجمهور الذين هم بسبيل ملاقاته أن يعتمدوا على إدارات أبحاث الآخرين.

ولهذا أصبح الإعلان على أعتاب تطوّر جديد يضفي عليه ما يجعله قائمًا بذاته، ولقد كانت نتيجة هذا التطوّر في الإعلان أنه أمكن السيطرة في كثير من الأحيان على ميول، وحواس الشخص، وفرض نوع معين من السلع عليه، بل أكثر من ذلك، أصبح في وسع الفن الإعلاني أن يفرض على الشخص أفكارًا يعتقد أنها تابعة منه شخصيًّا، وما الحملات الانتخابية، والاستعراضات المصحوبة بالموسيقى وغيرها من وسائل الإغراء إلا أمثلة على هذا الذي قدمناها.

وقلما يوجد اليوم أدنى شك في أن الصورة تستطيع خلق قوة مشوقة عالية، وبجانب ذلك فهي تساعد على الإيضاح، كما أنها عون للذاكرة.

**ثانيًا: الأهداف التي يسعى المعلن لتحقيقها:**

للتعرف على الكيفية التي تعمل بها عملية الاتصال الإعلاني، فإنه من الأهمية دراسة الاستجابات النفسية التي يحتمل أن يتخذها المستهلك تجاه الرسالة الإعلانية، وتكون هذه الاستجابات النفسية مجموعة من الأهداف التي يسعى القائم بعملية الاتصال الإعلاني إلى تحقيقها، تعرض لهذه الأهداف منى الحديدي، سلوى إمام (٢٠٠٥، ١٩-٣٤).

**١ - جذب الانتباه:**

يعتبر الانتباه هو الخطوة الأولى في سلسلة الخطوات التي تقود إلى عملية الشراء، ولذلك فإن الهدف الأول في عملية الاتصال الإعلاني هو جذب انتباه الجمهور المستهدف (ص٢٠) ويمكن تعريف الانتباه بأنه حالة تركيز العقل حول موضوع معين، ومن هنا يحاول مصمم الإعلان دفع المستهلك إلى توجيه فكرة وحصر انتباه في الإعلان، وذلك بالطبع من خلال استخدام التقنيات والفنيات الإعلامية الملائمة (ص ٢١-٣٠).

**٢ - إثارة الاهتمام:**

وتمثل الخطوة أو المرحلة الثانية للإعلان الناجح، حيث يتطلب نجاح الإعلان ضرورة تهيئة ذهن المعلن إليه لأن يتقبّل الرسالة الإعلانية، بمعنى أنه يتحول إدراكه للسلعة، أو الخدمة المعلن عنها كشيء مجرّد جذب انتباهه -بواسطة العناصر الفنية في الإعلان- إلى إدراك أهمية شراء السلعة، أو الخدمة المعلن عنها (ص٣٠) وهناك عدد من العوامل التي تؤدي إلى إثارة الاهتمام لدى الجمهور باختلاف الوسيلة الإعلامية، منها الفائدة النسبية، الربط بين الإعلان والمناسبات التي تهم المستهلك، استخدام الصور والرسوم ...إلخ (ص ٣٠-٣١).

**٣- استثارة الرغبة:**

وتعتبر هذه المرحلة الخطوة الأولى في استجابة المستهلك للإعلان، حيث ستدفعه هذه الرغبة إلى شراء السلعة، أو طلب الخدمة المعلن عنها. (ص٣١) ومن العوامل التي قد تساعد على استثارة الرغبة لدى المستهلك: توضيح سهولة استخدام السلعة، توضيح المزيد من المزايا التي تتمتع بها السلعة (ص ٣١-٣٢).

**٤ - الاقتناع:**

والمقصود به أن تتكون لدى الجمهور المستهدف الاتجاهات الإيجابية والمؤيدة للسلعة، أو الخدمة المعلن عنها، ومن أهم العوامل التي قد تحدث الاقتناع لدى المستهلك: توافر عنصر الصدق، وعدم المبالغة في الإعلان، واستخدام تأثير الخبراء ذوي الشهرة والصفوة. (ص ٣٢-٣.).

**٥ - الاستجابة الشرائية:**

يمكن تحديد دور الاتصال الإعلاني في تأكيد أهمية وضرورة شراء السلعة أو طلب الخدمة للوصول بالمستهلك المرتقب للسلوك الشرائي (ص٣٣).

**٦ - التأثير في سلوك ما بعد الشراء أو تثبيت ولاء المستهلك:**

فالإعلان يستهدف أساسًا الاحتفاظ بالمستهلكين الحاليين، ومحاولة زيادة عددهم باستمرار، وذلك يمكن أن يتم باستمرار المعلومات في المضامين الإعلانية التي تركز على مزايا السلعة التي قام بشرائها وتميزها عن غيرها (ص٣٤).

وقد تم اختصار الأهداف الست السابقة في كلمة واحدة هي AIDCAM بحيث أصبحت هذه الكلمة بمثابة دليل أمام المعلن لكي يراجع إعلاناته على أساسه.

**ثالثًا: خصائص الإعلان:**

تورد منى الحديدي (١٩٩٩، ص ٤٠-٤٢) لكثير من خصائص الإعلان، لكننا سنقتصر مما ذكرته على الخصائص ذات الصبغة السيكولوجية النفسية:

١ - الإعلان عملية اتصالية تتم من خلال وسائط غير مباشرة، وبالتالي ينتفى التفاعل الشخصي المباشر الفوري، أو الاتصال الشخصي المباشر في الإعلان.

٢- الإعلان نشاط له هدف محدد يتمثل في تحقيق مصلحة المعلن، ويلجأ الأخير لوسائل وأساليب عدة لتحقيق هدفه، وبالتالي فهو نشاط اتصالي يستهدف الإقناع المترجم إلى سلوك محدد وظاهر من قبل المعلن إليه.

٣- الإعلان ليس بالضرورة أن يستهدف احتياجات الجمهور القائمة، لكنه قد يوجّه إلى خلق احتياجات مصنعة، أو مؤلفة، وذلك بالطبع بهدف الربح في المقام الأول.

٤- يعتمد الإعلان على التكرار للوصول إلى جماهيره المستهدفة، ولتحقيق التأثير التراكمي، وملاحقة الجمهور المستهدف. (ص٤٠).

٥- الابتكار والتجديد في الأفكار الإعلانية ضرورة للفت الانتباه وللخروج من مخاطر التشبع الإعلاني، والتى ينتج عنها انصراف الجمهور (ص ٤٢).

**قضايا سيكولوجية هامة في الإعلان:**

- **أولًا: المضمون الانفعالي مقابل المضمون العقلاني:**

الإعلانات تخاطب عاطفة الجمهور، أو تخاطب عقله، أو الاثنين معًا، ويبدو أن التركيز على المضامين الانفعالية أكثر فائدة عند الصغار حيث قلة خبراتهم بمشاهدة الإعلانات، ونقص النضج المعرفي، وملكة المشاهدة الناقدة والقدرة على الإدراك المعرفي والتحليل المنطقي، وذلك إذا ما قارنهم بالأكبر سنًّا ذوي الخبرة والقدرة النقدية.

الافتراض السابق يعزى إلى السن كعامل هام في كيفية الاستجابة للإعلان.. مما سبق تبدو أهمية الإعلانات التي تركّز على الشق الإغرائي وبصفة خاصة الموجهة للصغار إذ أحيانا ما يستجيب الكبار أيضًا لهذه المضامين الإغرائية، وتبدو أهمية أن ينتبهوا إلى التركيز على المضامين أو المعرفية في الإعلانات الموجهة إلى الكبار.

- **ثانيًا: من يقدم الإعلان**

يمكن أن نفترض أنه كلما كان مقدم الإعلان من الأشخاص النخبة ذات الخبرة والدراية والثقة؛ زادت احتمالات تقديمه إلى الأشخاص ذوي الشهرة والنجومية، ويمكن أن نجد تفسيرًا لذلك بالرجوع إلى سيكولوجية التعلم بالملاحظة حيث تتزايد احتمالات تقليد ذوي الشهرة والنجومية. ومع ذلك، ورغم التأثير الذي يمكن أن يحدث اعتمادًا على ذوي الشهرة والنجومية، يفترض أن هذا التأثير تقل فاعليته تبعًا لسن المتلقى، وقدراته التحليلية الناقدة كما بيّنا سابقًا.

- **ثالثًا: عوامل خاصة بالانتباه:**

تَبَيَّن سابقًا أن جذب الانتباه هو المرحلة الأولى، أو الخطوة الأولى التي ينبغي تحقيقها حتى تتحقق الاستجابة الشرائية للسلعة، أو الخدمة؛ لذا ينبغي على مصممي الإعلان، أو القائمين عليه التنبّه إلى عدة عوامل هامة خاصة بالعملية الانتباهية كعنصر هام من عناصر الإعلان.

**الانتباه والإدراك:**

إن الموقف النفسي لمشاهد الإعلان، هو بالأساس موقف إدراكي، والإدراك هنا يعني العملية التي تمكّننا من تنظيم وتفسير المثيرات المختلفة المتواجدة في الإعلان المقدّم، إلا أن الإدراك بهذا الشكل لا يتحقق دون الانتباه في البداية، فليس من إدراكٍ دون انتباه سابق، والانتباه يعني تركيز العقل على الإعلان حتى نتمكن من إدراك الموقف الإعلاني بوصف ذلك الإدراك عملية عقلية بحتة، وحين يحدث ذلك تتوافر الشروط الأساسية المبدئية التي تهيئ من خلال ما يتبعها إلى الاتجاه الشرائي، فلن يحدث أن تستثار رغبة المتلقي في الشرّاء، أو اقتناعه بأهمية السلعة أو إقدامه بالفعل على الشراء دون أن يتوفّر في البداية الانتباه والإدراك كعمليات عقلية أساسية.

**تقسيمات الانتباه:**

**١- من حيث الدافع إليه:**

أ- **الانتباه السلبي**: هو ذلك النوع الذي يوجّه فيه المرء انتباهه إلى شيء رغمًا عنه، فهو بغير حاجة إلى إرادة.

ب- **الانتباه التلقائي**: هو الانتباه إلى شيء ما بدافع فطري غريزي.

ج- **الانتباه الإيجابي**: ويتميز هذا النوع بأنه يعتمد على الإرادة والقصد (**ممدوحة محمد سلامة، ١٩٩٦، ٤٤-٤٥**).

وبالطبع، هذا النوع الأخير هو ما يقصد إلى تحقيقه مصممو الإعلانات أو بعبارة أخرى أكثر دقة هو ما يرتبط بالموقف الإعلاني بداية، حيث ينتبه المعلن إليه إيجابيًّا نحو الإعلان وعن عمد.

**٢- الانتباه من حيث الموضوع:**

أ- **الانتباه الحسّي**: ويقصد به توجيه الذهن إلى أحد المدركات الحسّية كالمرئيات والمسموعات، إن موضوعه إذن هو المدركات الحسّية.

ب- **الانتباه العقلي**: وهو توجيه الذهن إلى أحد المعقولات، ومن ثم فموضوعه هو المدركات العقلية (**ممدوحة سلامة، مرجع سابق، ٤٦**).

إذن، فإن حدث وانتبهنا للإعلان، فإننا ننتبه حسّيًا له؛ أي لمثيراته الحسية التي يقدمها، وكذا ننتبه عقليًّا إلى مضامينه المعرفية، من هنا تتبدى أهمية التنبه إلى كيفية تقديم المثيرات الحسّية في الإعلان وعرض المحتوى المنطقي.

- **رابعًا: عوامل الانتباه للمثيرات في الموقف الإعلاني**

هناك عدد من العوامل تسهم في تحديد درجة انتباه المتلقي للإعلان، تتعلق بالمثيرات التي يحويها الموقف الإعلامي.

أ- التكرار:

المادة المتكررة في المجال الإدراكي للفرد المتلقي، المادة المتكررة في الموقف/ المجال الإدراكي للإعلان يسهل تذكرها، واسترجاعها، ويميل الخبراء إلى التأكيد على التكرار الموزع في مقابل التكرار، وذلك باستخدام التقنيات والفنيات الإعلامية الملائمة.

وتمشّيًا مع الفرضية السابقة، يفترض جوديث فان إفرا (٢٠٠٥، ٢٥٢)، أن للمشاهدة العابرة لعدد قليل من الإعلانات التجارية ليس من المحتمل أن يكون لها أثر شامل على حياة الطفل الواقعية أكثر من الخبرات الأخرى التي واجهها، أو التي سبق أن تعرض لها، ولكن التعرض المتكرر للإعلانات فترة طويلة من الوقت يمكن أن يكون له أثر ملحوظ على جوانب متنوعة من حياة الطفل.

ب- الانتظامية أو الحركة في الإعلان

إن انتباه المشاهد للمثيرات التي يتضمنها الموقف الإعلاني يتجه أكثر إلى تلك التي تتحرك إلى المثيرات الأكثر حركية أكثر من الانتباه إلى المثيرات الثابتة التي لا تتسم بالتغير الإيقاعي، ويقيل إلى اتخاذ إيقاع انتظامي واحد.

ولعل ذلك، ما ينبغي التنبُّه إليه من قبل مصممي الإعلانات، وضرورة استخدام تقنيات أو وسائل مخصصة لتحقيق ذلك الهدف.

ج- التنسيق مقابل التشتت/ عدم الوضوح

كلما كانت المثيرات المتضمنة في الموقف الإعلامي يغلب على عناصرها الاتساق والانسجام والوضوح، كان ذلك مدعاة لجذب انتباه الجمهور؛ أما المثيرات التي تتألّف عناصرها على نحو غير متسق أو غير متناغم والتي تتسم بكونها غامضة وليس واضحة.. هذه المثيرات تشتت المتلقي وقد لا ينجذب إليها.

- **خامسًا: دراسة المعلن إليه**

أوضحنا سابقًا أن الشق الإغرائي في الإعلان أكثر تأثيرًا عند صغار السن، في حين أن الأكبر سنًّا هم أكثر تركيزًا على العوامل المنطقية في الإعلان، ومن ثم على مصممي الإعلانات ملاحظة عامل السن، بحيث يكون تركيزهم على العاطفة أو المنطق حسب السن.

يرتبط أيضًا بالنقطة السابقة، عامل معرفة مصممي الإعلانات بكم وأنماط تعرض الفئات أو القطاعات المستهدفة للوسائل الاتصالية المختلفة، وترتبط بالأخيرة، أي الوسائل الاتصالية المختلفة أكثر فاعليته في تكوين الاستجابة أو السلوك الشرائي، ولكن قد يبدو أن التلفزيون قد يكون الوسيلة الأكثر فاعلية وذلك لعدة أسباب: منها ما يستحوذ عليه التلفزيون من وقت كبير من مشاهدة المتلقي، إضافة إلى عوامل الجذب التلفزيوني، كذلك قلّة الجهد المبذول لاستخدام التلفزيون مقابل الوسائل الأخرى، والمقام لا يتسع لعرض كل تلك العوامل، ولكن هذا لا يمنع بسبب قلّة الدراسات العلمية في هذا الشأن، لا يمنع من إجراء دراسات وبحوث مختلفة لتحديد الوزن أو التأثير النسبي لفاعلية الوسائط الاتصالية المختلفة.

إذا ما أشرنا إلى سيكولوجية الدوافع والحاجات، وكيف أنها تدفع الشخص إلى التنبُّه إلى الوسائل التي يمكن لها أن تحقق أهدافه في إشباعها، فعلى مصممي الإعلانات قراءة وفحص حاجات ودوافع الفئات أو القطاعات المختلفة التي تستهدفها الإعلانات .

ويتصل بذات النقطة السابقة، ضرورة معرفة اتجاهات وميول الجماهير المستخدمة بوصف هذه الاتجاهات، والميول تحدد الرغبة أو الاستجابة الشرائية.. إن معرفة المعلنين بهذه الميول والاتجاهات عند الجماهير تفيدهم في تحديدكم ونوعية الإعلانات الموجهة إليهم.

# الفصل الخامس

## الثقافـة



## الثقافـــة

### تعريف الثقافة

الثقافة -كما نرى- أقدم التعريفات[1] هي ذلك المجموع المعقد الشامل من المعارف، والمعتقدات، والفن، والأخلاق، وغير ذلك من جميع الاستعدادات والعادات التي يكتسبها الإنسان بما هو عضو داخل مجتمع ما.(**روبارتروسيبرياني، ماريا مانسي، ١٩٩٩، ١٤١**)

وبهذا المعنى تمكننا الثقافة من دراسة قوانين الفكر، وأفعال البشر بوصفها داخلة في عمق بنية الشخصية، وبوصفها غير قابلة -بأية حال من الأحوال- للإقصاء، فهي على حد تعتبر سيبرياني ومانسي تعاشر البشر بشكل لصيق حتى وإن لحقها منهم عنف أو سوء استعمال الثقافة. إذن، المصدر الرئيسي للمعايير التي توجّه السلوك على المستوى الاجتماعي والفردي.

### الثقافة والأيدولوجيا

وإذا كانت الثقافة تتكوّن من المعايير التي تشكّل توجُّهًا عامًّا للمجتمع يضبط سلوكه في اتجاه معين، فإن الإيديولوجيا[2] هي مجموعة من القيم والمبادئ والأفكار التي تشكّل في مجموعها اتجاهًا عامًّا يتبنّاه النظام الاجتماعي والسياسي تجاه قضايا ذات أهمية من الثقافة إذا نظرنا إليها من منظور تاريخي، فهي عادة تهتم بالتفاعلات المعاصرة توجهها لكي تسلك

---

[1] وهو تعريف الأنثروبولوجي الإنجليزي الشهير Tylor والذي يعتمد عليه الكثيرون اليوم، والوارد في كتابه الحضارة البدائية promative cuture والذي صدر عام ١٨٧١م

[2] لفظ الأيدلوجيا مردود إلى القرن التاسع عشر، وعلى التخصيص إلى الفيلسوف الفرنسي دستودي تراسي (١٧٥٤ – ١٨٣٦) فهو واضع لفظ Idelogie، والمقطع الأول منه يعني الفكرة، والمقطع الثاني يعني العلم فتكون الترجمة الحرفية علم الأفكار، وقد قصد تراسي من ابتداع هذا اللفظ تحليل الأفكار من أجل الكشف عن طبيعتها، ومصدرها وقد تبني فلاسفة الثورة الفرنسية هذا المصطلح من أجل مقاومة السلطة الدينية التي كانت تساند الطبقة الإقطاعية وأطلق عليهم اسم الأيدولوجيين (مراد وهبة، ١٩٧٧، ٢٤٧ – ٢٤٨).

مسلكًا معيّنًا محددًا في إطار التاريخ والمستقبل. **(على ليلة، مرجع سابق، ٦٩)** ويقاس نجاح أية أيديولوجيا بما يحققه تطبيقها من آثار في حياة الشعوب، ولا يتوقّف هذا النجاح على ما يحرزه التطبيق من تنمية اقتصادية واجتماعية فقط، بل يقاس بقدر ما يقترن به التطبيق من مراعاة للقيم الإنسانية، واحترام لحرية الفرد وكرامته. **(عادل عازر، ١٩٧١، ٥٤)** وعمومًا فإن الحالة المثالية هي الحالة التي يحدث فيها اتساق ملائم بين مجموعة المعايير على المستوى الفردي من ناحية، وبين أيديولوجيا النظام السياسي والاجتماعي من ناحية ثانية، وبين ثقافة المجتمع وقيمه الناتجة عن التفاعل أو التي تعتبر امتدادًا للتراث من ناحية ثالثة، في حين أن الانفصال أو عدم الاتساق بين المستويات الثلاثة يؤدي إلى قيام ظواهر عديدة، وهي ظواهر يعاني منها كثيرٌ من المجتمعات الانتقالية والنامية، وقد تجاوزتها أبنية المجتمعات المتقدمة. **(علي ليلة، مرجع سابق، ٦٥)**.

**خصائص الثقافة:**

تتميز الثقافة بمجموعة من الخصائص شأنها في ذلك شأن أية ظاهرة اجتماعية، فهي موجودة في أي مجتمع من المجتمعات، بدائيًا كان أم متحضّرًا، قديمًا أم معاصرًا، وأي ثقافة في أي مجتمع تتصف بالخصائص التالية:

**١ - مكتسبة**

الثقافة لا يرثها الإنسان كما يرث لون عينه أو بشرته، بل يكتسبها بطرق مقصودة (بالتعلّم) أو عرضية من الأفراد الذين يتفاعل معهم ويعيشون حوله، منذ ولادته كأسرته وأقرانه وغيرهم من الذين يخالطهم.

**٢ - انتقالية**

الثقافة تراث اجتماعي يتعلمها ويتمثلها الفرد بصفته عضوًا في جماعة معينة، فهي تنتقل من جيل إلى جيل بوساطة عملية التنشئة الاجتماعية، ومن جماعة لأخرى، أو من مجتمعٍ لأخر بواسطة عملية التثاقف Acculturation.

**٣- تراكمية**

وهذا يعني أن الثقافة ذات طابع تاريخي عبر الزمن، فهي تنتقل من الجيل إلى الجيل الذي يليه، بحيث يبدأ الجيل التالي من حيث انتهى الجيل الأول، وهذا يساعد على ظهور اتساق بأنماط ثقافية جديدة.

**٤- الثقافة أداة لتكيف الفرد مع مجتمعه**

تعتبر الثقافة الأداة التي يستطيع الإنسان من خلالها أن يتكيف بسرعة مع التغيّرات التي تطرأ على بيئته الاجتماعية، وتزيد أيضًا من قدرته على استخدام ما هو موجود في بيئته.

**٥- تكاملية**

الثقافة ذات طابع تكاملي، وهي مركّبة حيث تتكوّن من عناصر وسمات مادية وفكرية، تتجمع مع بعضها في نمط Pattern وأنماط الثقافة تترابط، وتتكامل مع بعضها بفضل بعض العناصر التجريدية التي يطلق عليها اسم موضوعات أساسية، أو تشكيلات Configuration ويقول كلاكهون (فأسلوب حياة كل جماعة هو عبارة عن بناء وليس مجرد مجموعة عشوائية من أنماط الاعتقاد، والسلوك الممكنة ماديًا، والفعالة وظيفيًّا، فالثقافة نسق تقوم أجزاؤه على الاعتماد المتبادل فيما بينها).

**٦- واقعية**

اعتبر كثير من العلماء الظواهر الثقافية كالظواهر الاجتماعية، وبالتالي فإنه ينبغي النظر إليها (كأشياء) مدركة موضوعيًّا، وتؤثر الظواهر الثقافية بعضها ببعض، كما تؤثر في السلوك الاجتماعي للأفراد في المجتمع.

**٧- استمرارية**

الثقافة ظاهرة تنبع من وجود الجماعة ورضاهم عنها، وتمسّكهم بها، ونقلها إلى الأجيال اللاحقة، فهي بذلك ليست ملكًا لفرد معين، فهي لا تموت بموت فرد؛ لأنها ملك جماعي

وتراث يرثه جميع أفراد المجتمع، كما أنه لا يمكن القضاء على ثقافة ما، إلا بالقضاء على جميع أفراد المجتمع الذي يتبعها، أو إذابة تلك الجماعة التي تمارس تلك الثقافة بجماعة أكبر أو أقوى، ولا تفنى الثقافة إلا إذا انقرض المجتمع الذي يمارسها سواء بالقوة، أو الحرب، أو السيطرة، أو ظهور ثقافة جديدة من منطلق عقدي جديد قوي ومسيطر، وهذا أمر يصعب تنفيذه على أرض الواقع.

**٨- إنسانية**

الثقافة ظاهرة تخص الإنسان فقط لأنها نتاج عقلي، والإنسان يمتاز عن باقي المخلوقات بقدرة العقلية وإمكاناته الإبداعية، ولا يشارك الإنسان في هذه الظاهرة -الثقافة- أيٌّ من المخلوقات الحية، فتطوَّر الإنسان من المرحلة الرعوية إلى المرحلة الزراعية فالمرحلة الصناعية، وتعلم ممن سبقوه، وهو بدوره سينقلها للأجيال القادمة لأن الثقافة التي هي من صنع الإنسان لا تنتقل إلا من خلال الإنسان نفسه. (**فهمي سليم الغزوي وآخرون، ١٩٩٧، ١٨٢ - ١٨٥**)

**مكونات الثقافة**

سبق أن ذكرنا أن مفهوم الثقافة من المفاهيم التي تشمل معاني وأشياء كثيرة، فهي تُمثِّل طريقة حياة المجتمع وبهذا تتكوّن الثقافة من جوانبَ تشمل جميع حياة الإنسان، يعرض لها إبراهيم عثمان (١٩٩٩، ص ص ١٦٥ – ١٧١) على النحو التالي:

**١ - اللغة**

الثقافة وتشكيلها وقيامها ترتبط بالضرورة بوجود نظام رمزي، يتيح للأعضاء الاتصال، والتفاعل، وتناقل المعاني، ويعتبر هذا النظام الرمزي وسيلة المجتمع التي تحدد معرفته بالبيئة بجوانبها وبالذات الإنسانية، فالرموز تعبيرات تدل على الأشياء والأشخاص والكائنات والمعاني، وتشكل في مجموعات نظام تعبير واتصال جماعي مشترك.

تشكل اللغة عادة أهم واجهة، ويعتبر هذا النظام بأشكاله من أهم الأوجه الثقافية والاجتماعية، بل يعتبر شرطًا مُسبقًا وضروريًّا لقيام المجتمعات والثقافات والذات والعقل.

هـذا النظـام ضروري لنقـل المعرفـة والمهـارات مـن جيـل إلى آخـر. وللاسـتفادة مـن خـبرة الآخرين، ولـتراكم المعرفـة وتطويرهـا، وخلـق بعـدي الزمـان والمكـان عـلاوة عـلى أن إدراك وتصور الإنسان للبيئة وما فيهـا يتـأثر بـالأنماط اللغويـة، وبهـذا يـصبح تعبـيرًا عـن المـدركات والتصورات، فإذا لم تتوفّر الرموز الدالة والمعبرة، فلن يكون هناك وجـود بـالمعنى الاجتماعـي (ص ١٦٥).

٢- القيم

القيم هي معانٍ وأفكار مجردة جماعية حول الخير والشر، والصحيح والخطأ، والمستحب والمكروه، والمسموح والممنوع، وهـي بـالطبع تمتـزج بأهـداف الجماعـة، وتـصبح مـن أسـس التنشئة الاجتماعية وترتبط القيم عادة بالوجدان الإنساني، فهي مشحونة عاطفيًّا، ويتم ترتيبها حسب اعتقاد المجتمع بأهليّتهـا مـن حيـث اسـتمراريتها وانـتشارها ودرجـة الإجمـاع حولهـا، والحرص على التمسّك بها، وتشكّل في مجموع منظومتها الهرمية النظام القيمي للمجتمع، لا يعني هذا وجود تكامل قيمي، بل قد نجد تناقـضًا قيميًـا في المجتمـع الواحـد كـالقول بتكـافؤ الفـرص، ثـم التميـز عـلى أسـاس الجـنس، وبوصـفها تعكـس ثقافـة المجتمـع، تمتـاز القـيم بالعمومية، وبأنها تشكّل أسسًا فكريّة عامة، مما يؤدي إلى تأثيرها في اتجاهات الأفراد وأفعالهم وطرق تفكيرهم (ص ١٦٦ – ١٦٧).

٣- المعايير

تُعبّر القيم عن الأهداف العامة وتقيم أسسًا موجهة للسلوك، أما المعايير فأكثر تخصصًا، فهـي تـرتبط بـسلوك محـدد، وتمثـل القواعـد والمقـاييس الثقافيـة، التـي يجـب عـلى الإنسان أن يأخذها بعين الاعتبار عندما يسلك أو يفكّر أو يعبر عـن شـعور في موقـف معـين، بهـذا تعتـبر المعايير منظمة للسلوك الاجتماعي، مما يجعلنا قـادرين عـلى اختبـار الـسلوك المقبـول اجتماعيًّـا وتوقّع سلوك الآخرين.. المعايير إذن مرتبطة بسلوك معين في موقف معين. تتحوّل المعايير في

بعض النشاطات مما يعتبره المجتمع مهمًا إلى أعراف -وهي قواعد اجتماعية أكثر حدة- ترتبط بدرجات أعلى من الجزاء والعقاب، وبما أن الثقافة في كلها متغيرة، فالمعايير يمكن أن تتغير، كما أنها تتباين بتباين المجتمعات، والجماعات. (ص ١٦٩ – ١٧٠).

**٤ - المكانة**

تشير إلى وضع في الجماعة والمجتمع، وتعتبر جزءًا من الثقافة؛ لأن ترتيب الإمكانات في أوضاع عموديًّا مسألة تعتمد إلى حد كبير على تقييم الجماعة للأشخاص والأدوار وتعني مجموعة الحقوق والواجبات المرتبطة بهذا الوضع، ولكل مكانة في وضع اجتماعي معايير ترتبط بما يتوقع من شاغل المكانة. (ص١٧١)

**٥ - النظم الاجتماعية**

يمكن اعتبار النظم الاجتماعية مركّبات ثقافية يتضمن معناها مجموعة القيم والمعايير والمعتقدات والمكانات التي تشير إلى كيفية استجابة المجتمع مع القضايا والمسائل المركزية. (ص ١٧١)

**تطور الأنماط الثقافية**

يتحدث علماء الأنثروبولوجيا عن نوعين رئيسين من العمليات يحدثان إبان تطور الأنماط الثقافية.

**العلمية الأولى**: عملية النقل الثقافي Emculturation حيث تتصل عبر الأجيال العادات والتقاليد الثابتة، وتتولى الأسرة أو الجيل الأكبر عادة نقلًا غير رسمي لهذه العادات والتقاليد، وأثناء هذه العملية يميل البالغون إلى مكافأة الأطفال حين يمثّلون لما يطلب منهم من سلوك، وإلى عقابهم حين يحجمون عن هذا السلوك تمامًا، كما كان يفعل آباؤهم معهم عندما كانوا أطفالًا صغارًا.. إن بعض عناصر الثقافة ينقل أيضًا من طرف وكالات تنشئة غير الأسرة، مثل: المدرسة، دور العبادة، المؤسسة العسكرية، النوادي، الجمعيات (**محمد عودة الريماوي، ١٩٩٤، ٢١٤ – ٢١٥**)

**العملية الثانية**: عملية الإبداع الثقافي Innovation وهي العملية التي بواسطتها تضاف أفكار جديدة لثقافة الجماعة، إنها عملية التغير والتجديد، وهي مقابلة لعملية النقل الثقافي والتي توحي بالثبات والمحافظة؛ فالإبداع أو التجديد الثقافي يعني تبنّي أهداف، أو أفكار، أو أشكال سلوكية، ويمكن أن تتضمن أيضًا استعمال كلمة جديدة، تطوير رقصة معينة، استحداث نظام حكم جديد، استخدام وسائل حديثة كالكهرباء، الكمبيوتر...إلخ.

عملية الإبداع الثقافي تحدث بطريقتين؛ **الطريقة الأولى**: انتقال عناصر ثقافية لجماعات أخرى إلى ثقافة جماعة بعينها، كأن تنقل الطريقة الغربية في الأكل إلى العرب، أو ينقل استخدام الكمبيوتر من اليابان إلى دول أوربا الشرقية. **والطريقة الثانية**: هي الابتكار Invention، أي استحداث استجابات جديدة للبيئة الفيزيقية، والثقافية للجماعة من قبل أفراد الجماعة أنفسهم، ويتوقّع أن يحدث مثل هذا الابتكار بشكل خاص عندما تواجه الجماعة تحديات كبرى. (**المرجع السابق، ٢١٥ – ٢١٦**).



# الفصل السادس

## أثر الثقافة على الشخصية



## أثر الثقافة على الشخصية

هناك من يرى أن الشخصية لا تتكوّن إلا عن طريق التأثيرات الثقافية من خلال ما يمتصّه الفرد من مجمل عناصر الثقافة المجتمعية.. ومن ثم، يعتبرون الشخصية وليدة الثقافة، وأن شخصية الفرد صورة أخرى مقابلة لثقافة مجتمعه (**صالح محمد أبو جادو**، ٢٠٠٤، ١٢٢).

ويرون أنه من الصعب علينا تفسير سلوك الفرد ونمو شخصيته دون أن نُدخِل في الاعتبار البيئةَ التي نشأ فيها، وقد قسم لويس ثورب (١٩٦٥) البيئة إلى ثلاثة أقسام مترابطة بشكل وثيق وهي: البيئة الطبيعية، الثقافية، والاجتماعية.

وعلى ذلك، تختلف الشخصية الإنسانية في تكوينها، واتجاهاتها، وقيمها من ثقافة إلى أخرى حسب مكونات هذه الثقافة (في: **زينب عبد الرحمن القاضي**، ٢٠٠١، ٦٧-٦٩).

إن هؤلاء الذين يركّزون بشكلٍ بالغ على التأثير الأكبر لثقافة المجتمع في تشكيل وصياغة شخصية الفرد، ينتمون إلى المبدأ القائل بأولوية المجتمع على الفرد، وليس أولوية الفرد على المجتمع، أي المبدأ القائل بأن المجتمع سابق على الفرد، ويمكن أن نجد تعبيرًا لذلك في نظرية الشعوب والطابع القومي التي يعرض لها لطفي فطيم (١٩٩٥، ٧٣-٧٥) على النحو التالي:

**سيكولوجية الشعوب والطابع القومي:**

نشأت هذه الفكرة بوصفها شكلًا من أول أشكال نظرية علم النفس الاجتماعي في أواسط القرن التاسع عشر في ألمانيا منطلقة من مبدأ أولوية المجتمع فقالت بوجود «روح تعلو على الأفراد» ولا تكتمل إلا في وجود الأمة أو الشعب.. وقد برزت هذه الفكرة في ألمانيا

بالذات التي كانت مكونة من إقطاعيات وإمارات متفرّقة ونشأت فيها حركات تطالب بالتوحيد. ويعتبر الفيلسوف لازاروس (١٨٢٤ – ١٩٠٣) والعالم اللغوى شيتال (١٨٢٣- ١٨٩٣) هما مؤسّسو نظرية سيكولوجية الشعوب، ونشرا في عام ١٨٥٩ مقالًا بعنوان «تأملات تمهيدية في مسألة سيكولوجية الشعوب» وذلك في مجلة «سيكولوجية الشعوب وعلم اللغة» التي تأسست في نفس العام، وفي تلك المقالة صاغا الفكرة القائلة بأن قوة التاريخ الرئيسية هي الشعب أو «الروح الكلي» الذي يعبر عن نفسه في الفن، واللغة، والأساطير، والعادات...إلخ، أما الوعي الفردي فليس نتاجًا لذلك الوعي الجمعي، وتكون مهمة علم النفس الاجتماعي اكتشاف الجوهر النفسي لروح الشعب، والقوانين التي يتشكّل بموجبها.

وتطورت هذه الفكرة فيما بعد على يد فونت Wundt (١٨٣٢-١٩٢٠) الذي يعرف بأنه مؤسس أول معمل لعلم النفس.. وقد صاغ فونت فكرته للمرة الأولى في عام ١٨٦٣ في «محاضرات عن روح الإنسان والحيوان» ولكنه بدء من عام ١٩٠٠ في تأليف كتابه الضخم ذي المجلدات العشر، والذي سماه «سيكولوجية الشعوب»، وفي المجلد الأول من هذا الكتاب تعرّض لتصنيف علم النفس، وقال إنه يجب أن يتألف من قسمين؛ هما علم النفس الفسيولوجي، وسيكولوجيا الشعوب؛ والأول يجب أن يدرس في المعمل بواسطة الاستبطان، غير أن المعمل لا يصلح لدراسة العمليات النفسية العليا كالتفكير والكلام، ولذلك يجب أن نبدأ بسيكولوجية الشعوب التي لا تستخدم فيها طرائق معملية، وإنما تقوم بتحليل منتجات الثقافة كاللغة والفن....إلخ.

وقد تخلى «فونت» عن مفهوم «الروح الكلي» غير الواضح، وجعل سيكولوجية الشعوب علمًا وصفيًّا، وأضفى عليه صفة واقعية بأن جعله يدرس اللغة والعادات والأساطير، ومع ذلك فإن الفكرة الأساسية وراء المفهوم عند لازاروس شنيتال وفونت هي أن التكوين النفسي للفرد ترجع جذوره إلى وعي الشعب، ولذلك فإن علم النفس يجب أن يحتوى بابًا خاصًا بدراسة تلك القضايا.. وأنه يوجد لدى الفرد إلى جانب الوعي الفردي شيء آخر يميز سيكولوجية الجماعة، أو الأمة.

وفي اعتقادنا أن فكرة سيكولوجية الشعوب هي الأب الشرعي للفكرة الحديثة المسماة بالطابع القومي، وهي فكرة ظهرت بشدة بعد الحرب العالمية الثانية خلال البحث عما سمي بالطبيعة العدوانية لدى الشعب الألماني، حيث ألقت تبعة إشعال الحروب ونتائجها الضوء على طبعٍ غالبٍ لدى بعض الشعوب وهو ما يدفعها إلى تلك الطبيعة العدوانية، أي أن أعضاء تلك الأمم لهم شخصية عدوانية.. والحقيقة أن هذه الفكرة لا ترجع إلى ما بعد الحرب العالمية الثانية إذ يمتلئ التاريخ بمؤلفات حاول أصحابها استشفاف السمات الشخصية التي تميز جماعة، أو شعبة، أو أمة.

ففي عام ١٩٣٤ نشرت روث بنديكيث كتابها «أنماط الثقافة» (ترجم إلى العربية) وحاولت فيه التمييز بين نوعين من الشخصيات تمثل كلا منها حضارة معينة، وتتابعت بعد ذلك المؤلّفات التي سارت في هذا السبيل مستخدمة الاختيارات النفسية، والمتوسّطات الحسابية، والملاحظات، والمعايشة...إلخ، وأشترك رالف لينتون -وهو أنثروبولوجي- مع أبرام كاردينر -وهو محلل نفسي- في دراسة لما سموه بالتكوين الأساسي للشخصية، وأصدر بعدها كاردينر كتابيه المعروفين «الفرد ومجتمعه»، و «الحدود النفسية للمجتمع».

ولكي نوضح مفهوم الطابع القومي نقول إنه يحتوي على معنيين؛ الأول أنه مفهوم إحصائي يستند إلى توزيع سمة، أو سمات معينة لدى أعضاء أمة، وهكذا يمكن أن يقال إن الإنجليزي -في المتوسط- أكثر تحفُّظًا من الأميركي.. أما المعنى الثاني فيشير إلى أنماط من السلوك الاجتماعي لصيقة بشعب معين، فيقال مثلا إن النمط الاستبدادي يشيع بين أفراد مجتمع ما ينشئون في جو متسامح، أو في جوٍّ صارم.

ولقد بيّن «كلاينبرج» أن المعنيين واردان، وأنهما ليسا مستقلّين عن بعضهما البعض، فسمات الأفراد في أمة ما تساهم في تكوين نظامها الاجتماعي، كما أن النظام الاجتماعي يساهم في صياغة سمات أفراده.

ولعل أحد المصادر الكبرى التي ساهمت في نشوء فكرة الطابع القومي هو تلك الثروة من المعلومات الأنثروبولوجية التى جمعها الباحثون عن الشعوب البدائية، إذ يبدو أن تلك المعلومات تؤيد فكرة وجود فروق واضحة بين طبيعة تلك الشعوب، ولكن يجب ألّا يغرب عن البال أن تلك المجتمعات صغيرة العدد ومتجانسة، وهي بالتالي تختلف اختلافًا كبيرًا عن أمم عالم اليوم، وليس من المأمون أن نستخرج منها تعميمات نطبّقها على الأمم الكبرى. فالأمم في عالمنا هذا كيانات كبرى معقّدة التركيب، وغير متجانسة إلى درجة عظيمة، وتتكون من جماعات متعددة داخل مجموع السكان؛ ولذلك فالاحتمال الأكبر أن توجد فروق هامة بين طبائع تلك الجماعات، بل وقد تكون تلك الفروق أعظم وأكبر من تلك التي توجد بين الأمم المختلفة.

ورغم ذلك فقد حاول بعض الباحثين إثبات وجود طابع قومي لدى الشعب الألماني مثلًا فيقول «بركنز» إن هناك صفة لدى الشعب الألماني عامة سمّاها البارانويا الثقافية، ويقول

«جورر» إن الشعب الياباني عدواني، ويرجع ذلك إلى طبيعة التنشئة الاجتماعية الجامدة للطفل، إلا أن هذه الدراسات لم تسلم من النقد، ولذلك فإن الرأي السائد الآن هو أنه توجد فروق بالفعل في الطابع القومي بين مختلف الأمم وبين مختلف الجماعات داخل الأمة الواحدة، ولكن مع افتراض وجود تلك الفروق فلا يوجد ما يقال بشكل حاسم عن طبيعتها المحددة ولذلك فقد قَلَّت -أو كادت تنعدم- الدراسات التى تبحث في هذا المفهوم (**لطفي فطيم، ١٩٩٥، ٧٣-٧٥**).

ولعل موضوع علاقة النمط الثقافي بالنمط الشخصي لا يتم إلا بتناول كتابات روث بنديكيت Ruth Bendict.

يتضمن كتابها الأنماط الثقافية Patterns of Culture أفكارًا مهمة، منها أن كل ثقافة تحتوي على أنماط ثقافية تنطلق من توجّه ثقافي عام يحدد المعالم الثقافية للجماعة، وبناء عليه تختار الجماعة -بما يتفق مع ثقافتها- سمات شخصية تشكل المثل أو النموذج الشخصي الذي يعبر عن النمط الثقافي السائد لدى الجماعة، والنتيجة تشابه عام، ليس في التوجّه الثقافي العام للجماعة فقط، وإنما في البناء الشخصي للأفراد. قد يكون هذا صحيحًا إلى درجة معينة في المجتمعات البسيطة، ولكن يصعب القول به في حالة المجتمعات الحديثة لما يحتويه بناؤها الثقافي والاجتماعي من تباين.

أقامت بنديكيت مقولتها بناء على دراستها لثقافات ثلاث هي، الدوبون في جنوب الهادي، والزوني في نيومكسيكو في الولايات المتحدة، والكاليوتيك فانكوفر في كندا.

وقد ظهر من نتائج الدراسات: أن لكل من هذه الجماعات القبلية نمطًا ثقافيًا أساسيًا، وأنها تحاول إنتاج النمط الشخصي الموازي له. فالدوبون، يمثلون النمط الديونيزوسي الذي

يتصف بالشهوانية والغدر والعنف، أما الزوني، ونموذجهم أبولو، فيمتاز بالاتزان والمسالمة، بينما يتّصف الكاليوتيك بنموذج البرانويا، ومن سماته الشعور بالعظمة والاضطهاد والريبة، يخشون الاستهزاء، ولا يملون إلى المفاخرة. كل من هذه الأنماط الشخصية يرتبط بالتوجه الأساسي للثقافة التي تحتوي على وسائل تحقيقه وتعزيزه بالطقوس، والشعائر، والسلوك والجزاء، والعقاب.

هل يمكن -بناء على ما جاء- وجود نمط شخصي على المستوى القبلي؟ أو القول بإمكانية وجود نمط شخصي على مستوى المجتمع الحديث؟ أي هل يمكن أن نتحدث عن شخصية وطنية؟ لابد لأي مجتمع من حد أدنى من الأسس الثقافية المشتركة، وليس بعيدًا عن الصحة القول أن لكل مجتمع منطلقات وتوجُّهات ثقافية عامة، ولكن وجود هذا المشترك لا ينفي وجود التباين، وبهذا تبحث مسألة الشخصية الوطنية من خلال المشترك، والتباين، فإذا غلب التماثل والتجانس الثقافي أمكن سحب هذا على النمط الشخصي، أما إذا كان التباين هو السمة الغالبة، فيصعب القول بإمكان قيام نمط شخصية وطنية.

الذي يقرر مثل هذا، ليس ما نعتقد، وإنما ما ينتج عن الدراسات الميدانية العلمية. ولقد حاول البعض التحدث عن نمط شخصي يرتبط بنوعية البناء الاجتماعي الثقافي، كما جاء هذا في كتابات ديفيد ريسمان David Riesman (**إبراهيم عثمان، ١٩٩٩**، ١٨٨-١٨٩).

**سؤال كبير**

وهو مرتبط بالقضية، محل النقاش: أثر الثقافة على الشخصية.. يرى وليم لامبرت وولاس لامبرت، في كتابهما علم النفس الاجتماعي ترجمة سلوى الملا (١٩٩٣) أن هناك ثلاث طرق تتصل بها الشؤون الاجتماعية النفسية بالشؤون الاجتماعية الثقافية، وبشكل رائع يعرضا على النحو التالي:

تقول إجابتنا الأولى ببساطة (إن العلميات الاجتماعية النفسية غالبًا ما تتوقّف على حدوث العمليات الاجتماعية الثقافية الأكبر، وتتداخل معها) فإذا حدث تغيير في القانون المتعلّق بالدمج العنصري في المدارس العامة (وهو حدث اجتماعي ثقافي)، فإن الكثير من الاتجاهات تتغير، إما في نفس الوقت، أو بعد ذلك، وتتشكل الكثير من التعارفات، وتتغير التنشئة الاجتماعية للكثير من الأطفال، والراشدين، وتنشأ منظورات جديدة في الحكم على الأحداث الاجتماعية، وتبرز جماعات، ومعايير جديدة.. وتبدو هذه العمليات الاجتماعية النفسية متداخلة في مجرى العملية الاجتماعية الثقافية الضخمة لتغيير القانون. ولا ريب أنه من المفيد غالبًا النظر إلى الوقائع الاجتماعية النفسية على أنها ناجمة، ومتداخلة في الأحداث الواسعة المشتركة التي يدرسها علماء الاجتماع، والأنثروبولوجيا، والاقتصاد والسياسة (ص٢١٦).

ومع ذلك فهناك إجابة ثانية على سؤالنا. وهذه الإجابة هي أن الأحداث الاجتماعية الثقافية الكبرى يمكن أن تفهم بصورة أفضل إذا نُظر إليها كعالَمٍ مُكبَّرٍ للعمليات الاجتماعية النفسية.

فغالبًا ما يكون الحديث عن وقوع الأحداث الاجتماعية الثقافية الضخمة مجرد وسيلة للحديث عن تجمُّعات لأحداث اجتماعية نفسية متنوّعة أصغر؛ أي أن المادة نفسها التي تتألف منها الأحداث الاجتماعية الثقافية غالبًا ما تكون اجتماعية نفسية، مثل ما يحدث عندما يعكس العمل التشريعي تغيُّر الاتجاهات، والإدراكات الاجتماعية للشرعيين، أو القضاة، وعندما يتوقّف تنفيذ القانون الجديد على العادات والقيم البطيئة يحدث التغير لدى المواطنين ورجال الشرطة والدبلوماسية والساسة، وهي أيضًا التفاعلات المعقدة للأشخاص والاتجاهات..

والنمو الاقتصادي يتوقف على تغيير اتجاهات وقرارات الناس: وغالبا ما تكون الاختراعات والثورات نتائج للإدراكات الاجتماعية أو الاتجاهات الجديدة عند عدد صغير من البشر ذوي الفاعلية (ص٢١٧).

ويؤدي هذا بنا إلى إجابة ثالثة على سؤالنا الكبير، فالعمليات الاجتماعية النفسية مهمة من الناحية السببية كأحداث وسيطة للعمليات، والأحداث الاجتماعية الثقافية، أو تعمل على دمجها؛ ويمكن لهذه الإجابة الثالثة أن تكون مهمة سواء أكنا نعتقد بأن المجتمع والثقافة مصنوعان من مادة اجتماعية نفسية أم لا، (ص٢١٨) ويمكن النظر إلى العلاقة بين ما هو اجتماعي ثقافي وما هو اجتماعي نفسي مستخدمين المثال التالي:

ولنستخدم قضية حقوق المرأة كمثل معاصر لنظهر العلاقة بين الأحداث الاجتماعية الثقافية، والأحداث الاجتماعية النفسية؛ فإذا لم يحدث تغيير في الاتجاهات، والعادات الراسخة نتيجة لقرار مجلس الشيوخ بتجريم التفرقة في معاملة النساء في أميركا، فإن تنفيذ هذا القرار سيظل بطيئًا، أو منعدمًا.. وتغيير العادات، والاتجاهات أمر حيوي من الناحية السببية في هذا التغيير الاجتماعي (وربما في كل التغيرات الاجتماعية): إن تغيير الاتجاهات، أو عدم تغييرها يسهّل أو يعطّل العملية الاجتماعية الكبرى المنتظرة (ص٢١٩).

ويبدو أن هذه الإجابة الثالثة على السؤال الكبير هي أكثر الإجابات مدعاة للرضا. فعلى الرغم من أنها تعترف بالكثير من الصواب الكامن في الإجابات الأخرى، إلا أنها تستبعد الفكرة القائلة بأن العمليات الاجتماعية النفسية هي دائمًا نواتج فرعية للعمليات الاجتماعية. كذلك فإن هذه الإجابة الثالثة تعترف بأن العمليات الاجتماعية النفسية غالبًا ما تتداخل مع العمليات الاجتماعية الثقافية أو تكون ناتجة عنها، وهي تعترف أيضًا بأن العمليات أو

الأحداث الاجتماعية النفسية، من جرّاء ارتباطها السببي بالأحداث الاجتماعية الثقافية. قد تكون حلقة ربط بين جوانب العالم الاجتماعي الأكبر أو تعمل على دمجها (٢١٩).

**تشكيل الثقافات للواقع**

- **تتشكل الدوافع في أشكال متباينة تبعًا لتباين الثقافات.**

أ- في السلوكية الواطسونية ترتبط الاستجابة بالمثير عن طريق التشريط.

وفي النظرية الماركسية نشكل الدوافع بالرجوع إلى الطبقة الاجتماعية للأفراد والطبقات الاجتماعية، هي نتاج العلاقات الإنتاجية.. أى نتوقف على قوى الإنتاج.

ب- في نظريات الإنثروبولوجيا الثقافية يتجه كاردينار إلى الفنيات الخاصة بالمجتمع في التنشئة بينما يهتم (إريك فروم) بالوالدين كعملاء للثقافة لهما فهمها الخاص والذي من خلاله ينشئان الطفل.

أما (كلاك هون)، و(موراي) فيأخذان بالعلية الشبكية (عوامل وراثية جيلية بيئية خام ومعدلة، وسكانية، وثقافية، واقتصادية، وسياسية، وأدوراية، ومواقف الخبرة الفردية).

جـ- يتضح من دراسات (مارجريت ميد) أن الرجولة، والأنوثة نفسيهما لا تستندان إلى الأساس التشريعي، بل تتجدد دلالة كل منهما بالرجوع إلى ثقافة المجتمع.

فالقيم الثقافية في كل مجتمع تحدد للذكورة دلالتها، وللأنوثة دلالتها، بحيث يتكاملان معًا في مسايرة لموقف إنسان هذا المجتمع من الطبيعة بأحيائها، وأشيائها، فقد قامت بتعميم التصوّر الفرويدي عن الموقف الأدبي، فلم يعد هو النمط الوحيد، بل أصبح انتشارًا يميز علاقة الطفل بالوالدين في الحضارة الغربيّة، بينما توجد تشكيلة من الانتشارات الأخرى الممكنة لهذه العلاقة.

هناك النضج الجنسي الباكر، وتبعيّة الطفل إزاء الوالدين، وتتجدد هذه العلاقة في تشكيلة من الانتشارات العيانية المتباينة بتباين الثقافات والظروف البيئية المحيطة، فكلها تجيب إجابات نوعية متباينة على الدوافع.

فعلاقة الأطفال بالأطفال.. وعلاقة الأطفال بالوالدين، والكبار، وعلاقة الأزواج بالزوجات، وعلاقة الكبار بالطبيعة.. كلها أجزاء عضوية تتكامل في وحدة ثقافية اجتماعية واحدة تجيب إجابات فردية على نفس المشكلات، أي مشكلات الحياة البشرية بدوافعها. (صلاح مخيمر، ١٩٧٩، ص ص ٢٥٠ - ٢٥١)

**دراسات ثقافية مقارنة:**

تكمن أهمية الدراسات الثقافية المقارنة في كشفها عن الفروق من السلوك، والعمليات العقلية، والعمليات الانفعالية بين الجماعات الثقافية المختلفة، أو بين الجماعات الثقافية الفرعية والتي تنتمي إلى ثقافة واحدة. (محمد عودة الريماوي، ١٩٩٤، ٢١٣)

وسوف نعرض فيما يلي لنماذج من دراسات ثقافية مقارنة، يمكن أن تلقى الضوء على متغيّر الثقافة بوصفه مفسرًا للفروق بين الجماعات الثقافية المختلفة.

**١ - السلوك الذكري، والأنثوي بين قبائل أفريقية (ماجريت ميد Margrit Mead):**

قامت الأنثروبولوجية الشهيرة «مارجريت ميد» بدراسة لثلاثة قبائل أفريقية في غينيابيا والجديدة لتبين مدى تأثير الثقافة في تشكيل كل من السلوك الذكري، والأنثوي عند هذه القبائل وهي:

**الأرابيش:**

يتصف الرجال، والنساء بالسلوك الأنثوي، فهم يميلون إلى المساءلة والتعاون، ويستجيب الواحد منهم لطلبات الآخر. قمة السعادة عندهم زواج الرجل اللطيف من المرأة اللطيفة، وأن كلي الجنسين عاجز عن أمره أمام إغراء الدافع الجنسي.. مما يدعو الأبوين إلى أن يحذروا الأبناء الذكور أكثر من البناء من أن يقيموا علاقات غرامية مع الفتيات، والفتيات هن اللاتي يتخيّرن الرجال للزواج.

**الموندجمور:**

عند هؤلاء أدوار الرجال والنساء مخالفة تمامًا لأدوار الأرابيش، يتصف الرجال والنساء بالسلوك العدواني، وقمة السعادة عندهم عند زاوج الرجل العدواني من المرأة العدوانية العنيفة. وأن الملاطفة الجنسية بين الجنسين التي تسبق الزواج عادة يسودها العنف، والعدوان.

**التشامبولي:**

يتصف الرجال بالاتكالية، وقلة الشعور بالمسؤولية، حيث تتصف النساء بالميل إلى السيطرة، سلوك الإناث عند التشامبولي مشابه للسلوك الذكري في الثقافات الأخرى، فالرجال هم الذين يتزيّنون للنساء، وفي الرقصات يلبس الرجال أقنعة النساء.. الرجال هم سادة الأسرة ومالكو الزوجات من الوجهة الاسمية فقط. في حين أن المادة والملكية والقوة الفعلية تتركز في أيدي الزوجات (فهمي سليم العزوي وآخرون، ١٩٩٧، ص ص ١٩٢ – ١٩٣).

**٢- ردود الفعل نحو العنف في أيرلندا الشمالية:**

أيرلندا الشمالية كما هو معروف بلد يجتاحه العنف منذ قرون، وازدادت الحالة تفاقمًا في السنوات الأخيرة، فما بين (١٩٦٩، ١٩٧٦)، قُتل أكثر من (١٥٠٠) فرد، وجُرح ما لا يقل عن (١٧٨٠٠) فرد آخر.. هذا الوضع دفع بوليم ميرسير (W. Mercer) ومعاونيه إلى دراسة ردود فعل طلبة أيرلندا الشمالية على الاضطرابات التي تعصف بالبلد؛ وذلك بمقارنتهم بمجموعة من طلبة جمهورية أيرلندا الجنوبية المستقلة. كشفت نتائج هذه الدراسة عن وجود درجة أشد من الخوف والقلق بين الطلبة الأيرلنديين الشماليين، كما لوحظ وجود ظاهرة الانسحابية بين الرجال، وانتشار المشاعر العدائية بين النساء، من ناحية أخرى وجد أن أثر الدين على ردود أفعال الطائفتين البروتستانتية، والكاثوليكية كان ضئيلًا جدًّا، فكلا الطائفتين تعطي نفس ردود الفعل بالرغم من اختلافاتهم الدينية التي تذكّي الصراع فيما بينهما (محمد عودة الريماوي، مرجع سابق، ٢٢٠).

**٣- دراسات مارجريت ميد (M. Mead)**

هدفت هذه الدراسات إلى المقارنة بين الثقافة الأمريكية والثقافة في ساموا (Samoa) حول ما عرف بأميركا باسم «أزمة المراهقة العنيفة»، وانطلقت هذه الدراسات من مُسلَّمة مفادها: (أنه إذا كانت أزمة المراهقة وظيفة للتغيرات البيولوجية، فلابد أن تظهر في جميع المجتمعات الإنسانية بصرف النظر عن الاختلافات الثقافية، وإذا كانت هذه الأزمة وظيفة للاختلافات الثقافية فلابد أن تتغير بتغيرها).

حددت الباحثة المظاهر الكبرى للثقافة الساموية بواسطة خطط إثنولوجية معيارية خاصة عن طريق مقابلات (بلغة المواطنين) وكذلك بالملاحظة تحت ظروف مختلفة، وقد

جمعت المعلومات من كل بيت في ثلاث قرى منتخبة عن المركز والثروة وصلة القرابة بالبيوت الأخرى. ولدراسة سلوك المراهقات بصفة خاصة أخذت جميع الفتيات بين (٩) و (٢٠) سنة في القرى الثلاث، وبلغ عددهن ٦٨ فتاة، عقد معهن مقابلات معيارية وطبقت اختبارات بسيطة وقوائم تتعلق بالخبرات الفردية والاتجاهات.

كشفت نتائج هذه الدراسة أن أزمة المراهقة قليلة الحدوث جدًّا وقليلة العمق في ساموبا. وعليه فإن هذه الأزمة هي محصلة للثقافة (محمد عودة الريماوي، ١٩٩٤، ١٨١-١٨٢).

٤- دراسة Dodd:

هدفت هذه الدراسة إلى اختبار الأشكال المختلفة للتنبيه الاجتماعي المتعلق بالعقيدة الدينية. تكوّنت عيّنة الدراسة من ١٧٠ طالبًا في جامعة سوريه بالولايات المتحدة، يمثّلون (١٥) قومية و (١١) مذهبًا دينيًّا. وقد سجّل كل مفحوص اتجاهاته إزاء أعضاء جماعات تختلف عنه دينيًّا، وقوميًّا، واقتصاديًّا، وتعليميًّا.

من بين النتائج أن أشد التغيرات في البعد الاجتماعي (في الاستعداد لتقبُّل أعضاء من الجماعات الأخرى) كانت بين الجماعات الدينية. ويُشير الباحث إلى سيطرة القومية الدينية في الشرق الأوسط. وكانت الميول المسيطرة على الأفراد مرتبطة بشكل مباشر بحالتهم الاجتماعية كأعضاء جماعات دينية. (المرجع السابق، ١٨٢)

وأحد الأمثلة الهامة عن العلاقة بين الثقافة والأنماط المرضيّة، ما نجده في الدراسات التي قام بها سنجر وأوبلر Singer and Opler (١٩٥٦، والتى وضعها أوبلر أيضا ١٩٥٩) عن مميزات الشخصية والأعراض المرضية التى لوحظت على المرضى بالفصام من

الأميركان الأيرلنديين، والأميركان الإيطاليين.. والفصام هو أخطر وأكثر الأمراض العقلية انتشارًا. وقد قام سنجر وأوبلر الدقيق، عن طريق الملاحظة، ودراسة تاريخ الحياة، واختبارات الشخصية، لـ ٦٠ من الذكور مرضى بالفصام بإحدى المستشفيات العقلية بمدينة نيويورك ممن تقع أعمارهم بين ١٨ - ٤٥ سنة؛ وكان نصف المرضى من الأميركان الأيرلنديين، ونصفهم الآخر من الأميركان الإيطاليين، وكانوا جميعًا أميركان تتراوح إقامتهم بين الجيل الأول والجيل الثالث.

وكانت المجموعتان من الكاثوليك المتشابهين في التربية والمستوى الاجتماعي والاقتصادي دخلوا المستشفى تقريبًا في نفس الوقت. وعلى ذلك فالشيء الهام الوحيد الذي يختلفون فيه هو أن وطنهم الأصلي هو أيرلندا أو إيطاليا.

وكان اختيار المجموعات العنصرية الأيرلندية والإيطالية من أجل المقارنة يستند إلى معرفة واضحة بوجود فروق معيّنة بينهما في بناء الأسرة والقيم الشخصية، وهي فروق قد تنعكس في الأسلوب المحدد الذي قد تعبر به أعراض المرض العقلي الخطير عن نفسها. فمثلًا تقوم الأم في الأسرة الأيرلندية بدور مسيطر ومتحكّم، على حيث يسيطر الأب في الأسرة الإيطالية وتذعن له الأم. أضف إلى ذلك أنه في المحيط الأيرلندي، يخضع النشاط الجنسي لهدف الإنجاب، وتكون المغازلة الجنسية لطيفة، وتمتد في الزمن كما يتأخّر الزواج كثيرًا، وتشجع العزوبة، وتعتبر المشاعر الجنسية أساسًا كخطيئة، وهي مصدر شعور بالذنب. وعلى العكس من ذلك، فإن الجنس في المجتمع الإيطالي جزء متقبّل في الحياة، وهم يميلون إلى غرسه كجزء من تأكيد الذكورة الصحية عند الفرد. وباختصار، فإن الثقافة الأيرلندية تؤكّد بوضوح كبت وإرجاء الإشباع الجنسي، وسيطرة الأم على الأسرة، بينما في الثقافة الإيطالية

نجد التعبير الصريح عن المشاعر مع سيطرة الذكر على الأسرة؛ وعلى أساس هذه الفروق الثقافية توقّع سنجر وأوبلر وجود فروق ملحوظة في نمط الانفعال الذي يُعبر عنه المرضى بالفصام من الأيرلنديين والإيطاليين.

وقد وُجِدت بالفعل فروقٌ ملحوظة في الأعراض المرضية تتسق والفروق في الثقافة. فالمريض الأيرلندي كان أكثر كبتًا وتأثرًا بالقلق والشعور بالذنب، بينما كان المريض الإيطالي أكثر تعبيرًا من الناحية الانفعالية. أضف إلى ذلك أن الفصامي الأيرلندي كان أكثر شعورًا بالعدوان تجاه الصور الأسرية الأنثوية، ولكنه يتحكّم فيه إلى حد بعيد، بينما يميل المريض الإيطالي إلى أن يكون أكثر صراحة في التعبير عن عدوانه، ويوجه هذا العدوان نحو الصور الوالدية الذكورية. وقد كان إدمان الخمر من الأعراض الملاحظة بكثرة لدى الأيرلنديين، على حين كان نادرًا للغاية لدى الإيطاليين.

ومن هذه الأمثلة السابقة، يتضح أن الشخصية (على نحو ما كشفت عنها أنماط المرض النفسي) وثيقة الارتباط بالمحتوى الثقافي الذي ينشأ فيه الفرد. (ريتشارد س. لازاروس، مرجع سابق، ص ١٩١- ١٩٣)



# الفصل السابع

## الثقافة والتنشئة الاجتماعية



## الثقافة والتنشئة الاجتماعية

جرت العادة على النظر إلى التنشئة الاجتماعية بوصفها تعليم الفرد كيف يصبح عضوًا في أسرته وفي مجتمعه المحلي، وفي جماعته القومية... تبدأ هذه العملية منذ الطفولة المبكّرة، وتتقدم مع تقدم النمو والتعليم إلى الدرجة التي يسلك بها الفرد، ويفكر، ويشعر، ويقيم الأمور بطرق تشابه ما يفعله كل فرد آخر في المجتمع (**لامبرت، لامبرت، ١٩٩٣، ٢٧**).

إذن، التنشئة الاجتماعية هي العملية التي عن طريقها يوجّه الطفل لكي يسير على نهج حياة أسرته والجماعات الاجتماعية الأخرى التي ينتسب إليها، ويسلك في غمارها بصورة تتلاءم مع معاييرها ومعتقداتها وقيمها (**عادل عز الدين الأشول، ١٩٨٥، ٢٦٩**).

والثقافة التي تحيا في إطارها الجماعة هي التي تحدد أنماط السلوك، والمعايير، والمعتقدات، والقيم التي على الجماعة أن تُعلّمها لأفرادها من خلال عملية التنشئة، وعليه يمكن النظر إلى التنشئة الاجتماعية بوصفها ناقلة الثقافة أو الوسيط الذي من خلاله يتشكّل الفرد بما يلائم الثقافة المجتمعية، وذلك من خلال التعليم والتدريب.

ويقصد بالثقافة المجتمعية أو ثقافة الجماعة كما يشير محمد عودة الريماوي (١٩٩٤، ١١٤-١١٥) أنماط السلوك التي يكتسبها الفرد بواسطة التعلم الاجتماعي، إنها طريقة حياة الجماعة، وتتضمن الوسائل الاقتصادية والتكنولوجيا العلمية التي تستخدمها الجماعة في تعاملها مع البيئة الطبيعية، كما تشمل القوانين والتشريعات السياسية التي تنظم الحياة الاجتماعية، كما تشمل لغة الجماعة، ومعتقداتها، وقيمها الأخلاقية والجمالية. كما تتضمن دين الجماعة باعتباره عقائد وعبادات وأنماط سلوكية ومعايير أخلاقية لها صفة الثبات والديمومة

وترقى في المجتمعات ذات الدين لتكون مسلمات تشكل جانبًا رئيسًا من الأبنية المعرفية للأفراد والجماعات.

وإذا كانت الثقافة هي المحدد الأقوى لمضمون التنشئة الاجتماعية، يمكننا إذن أن نتوقع أن تختلف مضامين التنشئة الاجتماعية من ثقافة إلى أخرى، ومن ثم فالتنشئة الاجتماعية نسبية تختلف من مجتمع إلى آخر. من هنا اتجهت الدراسات إلى فحص الفوارق في التنشئة الاجتماعية بين الثقافات المختلفة، ومن الدراسات الرائدة في هذا الميدان الدراسات التي أجرتها مراجريت ميد Mead على القبائل الأفريقية.

وهكذا، إذا وجدنا تشابهًا كبيرًا بين أبناء الثقافة الواحدة واختلافًا بينهم وبين أبناء الثقافات الأخرى، فإن ذلك يعزي في المقام الأول إلى عملية التنشئة الاجتماعية. إلا أنه رغم أوجه الاختلاف القائمة بين ثقافة وأخرى إلا أنها جميعًا -وكما تشير الدراسات- تشترك في بعض جوانب التنشئة.

فكل الثقافات -على اختلافها- تقيم معاييرَ للسلوك وقواعد تنظم الحياة الاجتماعية وقيمًا تحث أفرادها على اكتسابها، وكل الثقافات تتيح الظروف المواتية للوفاء بالحاجات الأساسية لأفرادها، إذ تركّز جميعها على حماية الصغار وإطعامهم ورعايتهم. وكل الثقافات أيضًا تؤكد على تدريب الأطفال على ضبط الإخراج وكفّ الحفزات العدوانية والجنسية بدرجة أكبر ودرجة أقل حتى لا يمكن للحياة الاجتماعية أن تبقى وتستمر. ولكن الثقافات تختلف بدرجة كبيرة في مدى سماحها أو تقييدها للتعبير عن الحفزات الفطرية، كما تتحكم أيضًا في شكل ذلك بتنشئة الأطفال (**ممدوحة محمد سلامة، ٢٠٠٤، ١٥٠**).

**وسائل التنشئة الاجتماعية**: (**المسؤولون عن التنشئة الاجتماعية**)

ليست ثمة خلاف على أن الأسرة والمدرسة والأقران ووسائل الأعلام على اختلاف مستويات تأثيرهم، فهم المسؤول الأول عن التنشئة الاجتماعية، أو لنَقُل (الوكلاء المنوط بهم القيام بوظيفة التنشئة).

١ - الأسرة

لا يولد الإنسان أو ينمو في فراغ، فمنذ الميلاد هناك جماعات وقوى تسهم في تشكيل شخصيته.. وإذا أردنا أن نفهم الإنسان، فعلينا الرجوع إلى هذه الجماعات والمؤسسات، وفحص طبيعتها، ونوعيّتها، ومضامينها.. فبهذا يتضح التأثير الأكبر لهذه القوى والمؤسسات في مراحل الطفولة، والمراهقة بشكلٍ خاص، ومع ذلك يظل هذا التأثير قائمًا وممتدًا في مراحل النمو اللاحقة؛ معنى ذلك أن تأثير هذه القوى والجماعات على النمو النفسي للفرد لا ينتهي.

ومن بين كل المؤثرات التكوينية في عملية التنشئة الاجتماعية فإن الأسرة تظل الوكيل، وصاحب التأثير الأكبر في نمو الشخصية، وكما تذكر سهير كامل (١٩٩٢، ٤) فالأسرة هي الحضن الاجتماعي الذي تنمو فيه بذور الشخصية وتوضع فيه أصول التطبيع الاجتماعي، بل تتحدد فيه بحق -كما ذهب كولي- الطبيعة الإنسانية للإنسان. الأسرة إذن هي الوحدة الاجتماعية الأولى التي تسهم بالقدر الأكبر في الإشراف على نمو الطفل.

إن التأكيد على التأثير الكبير الذي تسهم به الأسرة في تشكيل الشخصية يتأتي من كونها الجماعة الثابتة والأولية في حياة الإنسان رغم كل التغيرات التي طرأت على نمط الحياة الأسرية أو تركيبها.. ففي الأسرة تبرز شخصية الفرد ويتشكّل إلى حد كبير، وفي نطاقها الضيّق يتلقّى الفرد مؤثراته الاجتماعية الأولى، ويتلقى لأول مرة مؤثّرات الثقافة، وتتشرب نفسه المعايير الاجتماعية والخُلقية، والاتجاهات النفسية الهامة. وفيها تتميّز المؤثّرات

والعلاقات الاجتماعية بأنها مباشرة قريبة، ومستواها أولي وجوهري، يقوم على لقاء الأفراد بعضهم مع بعض ووجهًا لوجه. هذا عن دورها أو طبيعتها كجماعة أوّلية، أما عن كونها جماعة ثابتة: فأثرها قويٌّ عميقٌ يهيمن على سلوك الفرد طول حياته أو يكاد.. (فأثرها يظل في تفاعل دائم مع الفرد في ضروب ومسالك حياته اليومية) (**فؤاد البهي السيد**، ١٩٨١، ٣٠٨، ٣١١، ٣١٢).

ومن ثم، تعد الأسرة المنبع الأول الذي يستقى منه الطفل القيم والمعايير والاتجاهات والمفاهيم وأساليب السلوك، التي بالطبع تتفق والإطار الثقافي. على نحو ما ذكرنا سابقًا بوصف الوظيفة الأولى للأسرة في عملية التنشئة هي.

وكما سبق أن ذكرنا، فالأسرة إذ تطلع بوظائف التنشئة فإنها تقوم أيضًا بما يمكن أن نطلق عليه التربية الثقافية Enculturation ويقصد بها كما يذكر **لطفي فطيم** (١٩٩٥،٢٦) تشكيل الطفل عن طريق التعليم والتدريب حتى يصبح شخصًا قابلًا لأن يشارك المجتمع في حياته الثقافيّة.

إذن، التربية الثقافية من الوظائف الهامة للأسرة، ومرة أخرى هذه التربية الثقافية التي تجعل الفرد عن طريق التعليم والتدريب حاملًا للثقافة التي يعيش فيها وخبيرًا بشؤونها.

إجمال القول، يتفق الباحثون والدارسون في مجال التنشئة الاجتماعية إلى حد كبير على أن الأسرة كجماعة مرجعية أوّلية تمارس تأثيرات قوية تُعد محددات أساسية في تشكيل الشخصية الإنسانية. ويُشير صلاح مخيمر إلى ذلك بقوله: في الأسرة تنشأ النماذج الأولى لاستجابات الطفل بما في ذلك تصوّراته واتجاهاته ومعتقداته وعاداته (صلاح مخيمر، ١٩٧٩، ٢٥٠) وبالتأكيد يعد تأثير الوالدين من أهم العوامل في هذا الخصوص.

إن ما يؤكد الدور الحاسم الذي تلعبه الأسرة في نمو وتشكيل شخصية الإنسان، يتضح من خلال نظرة متأنّية لمجموعة الوظائف التي تطلع بها الأسرة تجاه أطفالها: إذ تشبع الحاجات الفسيولوجية، كما تشبع أيضًا الحاجة إلى الأمان والحب والانتماء، كما توفّر نماذج للسلوك يمكن اقتداؤها، كما تشرف عليها وتسهم في نمو الطفل الاجتماعي والخلقي، وتيسر النمو المعرفي، وتنمي المهارات والقدرات العقلية، كما تعمل كمصدر للمعلومات والمعارف وكمصادر للعون والتأييد. وبالطبع لا يتسع المجال للحديث عما يمكن أن تسهم به الشخصية بالإيجاب أو السلب على النمو النفسي، لكن يمكن القول في النهاية بأن النمو النفسي للإنسان يسير سواء بسواء مع الأسرة التى نشأ فيها ونمى.

**٢- المدرسة:**

ليست الأسرة هي المكوّن أو المسؤول الوحيد عن التنشئة الاجتماعية، فهناك أيضًا مسؤولون آخرون عن التنشئة، أو قنوات أخرى من أهمها المدرسة؛ حيث تسهم بقدر كبير في تشكيل وصياغة الشخصية.

ويُعرّف أحمد سلامة وعبد السلام عبد الغفار (١٩٧٠) المدرسة بأنها: مؤسسة اجتماعية اتفق المجتمع على إنشائها بقصد المحافظة على ثقافته، ونقل هذه الثقافة من جيل إلى جيل، كما أنها تقوم بتوفير الفرص المناسبة للطفل كي ينمو جِسمانيًا، وعقليًا، وانفعاليًا، واجتماعيًا إلى المستوى المناسب الذي يتّفق مع ما يتوقّعه المجتمع من مستويات وما يستطيعه الفرد. يتضح من هذا التعريف أن المدرسة تقوم بوظيفتين:

- **الوظيفة الأولى:** نقل الثقافة والمحافظة على التراث الثقافي بما يطرأ عليه من تعديلات ونمو.

- **الوظيفة الثانية**: توفير الظروف المناسبة للنمو وأن تزوّد وتعرض أطفالها للخبرات المناسبة التي تؤدي إلى (نموهم جسمانيًا، وعقليًا، وانفعاليًا، واجتماعيًا) (ص١٠٧).

ويذكر صلاح مخيمر (١٩٧٩، ٢٥٥ – ٢٥٦) أن المدرسة في صورتها الثقافية هي هذه الأطر التأهيلية التي تنتقل بالكائن من تبعية طفولته في الأسرة إلى استقلالية راشدة في حياة الإنتاج والمواطنة، المدارس هي أشبه شيء بتلك المراكز التأهيلية التي تنتقل بالمعوقين من الكبار شيئًا فشيئًا إلى الحياة العادية. واتفاقًا مع التعريف السابق يؤكّد أن وظيفة المدرسة لا تقتصر على الناحية المعرفية فحسب، بل تتخطاها إلى الجنبات المختلفة لعملية النمو، فالمدرسة مجتمع (ولكن على مقاس التلميذ) يعده المجتمع المقاس التالي وهكذا.

إن الطفل بدخوله المدرسة، فإن السلطة تنتقل من والديه إلى سلطة أخرى عليه أن يذعن لأوامرها، وهي إذ تلقّنه قيم ومعايير واعتقادات وأنماط السلوك الخاصة بثقافة المجتمع فإنها تمتلك آليات الثواب والعقاب التي تجعله أكثر مسايرة أو مجاراة. هذه من ناحية، ومن ناحية أخرى، فإن المدرسة تعلمه كيف يشبع ما أمكن من حاجات في إطار تنظيمي وثقافي واجتماعي ويرجئ ما لا يمكن إشباعه ضمن هذا الإطار، كما أنه يتعلّم كيف يتجاوز الشعور بالإحباط وكيف يعلو على إلحاح الحاجة والرغبة. هذه القدرة يتعلّمها الطفل في مجتمع المدرسة، فليس كل ما يطلبه يتحقق، وليس كل ما يتمناه يشبع، وهنا تتشكّل مكونات نفسية واجتماعية أشد مرونة وارتباطًا بالواقع الاجتماعي.. إن عليه أن يتحرّك ضمن المجموع.. ضمن الانتظام الذي يشكل مجتمع المدرسة كانعكاس حقيقي لثقافة المجتمع وقيمه ومعاييره. (إبراهيم عيد، ١٣٢)

**عن المعلم**

يذكر مخيمر أننا يمكن أن نفرّق في التربية بين المعلم والمربي، فالمعلم يقدم مادة، أما المربي فيطلع بالعملية التربوية من كل جنباتها، ويمكن القول بأن المعلم أشبه بالرئيس لمنظمة اجتماعية بينما المربي يكون زعيمًا لجماعة نفسية، وفي هذه الحالة الأخيرة تبرز أهمية التطابق مع المربي وما يمكن أن ينتج عن ذلك من إعلاءات وتصفية للمشكلات الأسرية المختلفة.

وعلى المعلم أن يدرك أن سلوكياته نماذج يحتذي بها تلاميذه، فدوره كمعلم لا ينفصل عن دوره كمثل أو قدوة ويفسّر ذلك من خلال عملية التعلم بالملاحظة Modeling والتي سبق أن أشرنا إليها. ولعلنا نجد تعبيرًا عن هذا الافتراض في الإعجاب الذي قد يبديه التلميذ تجاه مدرس ما وتقليده إياه.

والتلميذ لا يلاحظ ويقلد المدرس فقط، بل قد يتوحّد به فيستدخل داخله سلوكيات واتجاهات وقيم المدرس، وذلك لا شعورى، وهنا يحدث التعيين الذاتي أو التطابق بينه وبين المدرس. إذن، الملاحظة كعملية شعورية والتوحد كعملية لا شعورية يفسرا لنا الدور الهام للمعلم في التأثير الإيجابي أو السلبي بوصفه موضوعًا للملاحظة أو للتوحد.

وعلى الرغم إذ يختار مهنة التعليم، أن يكون ذلك على قناعة شخصية وليس لظروف أخرى حتى يمكنه أداء وظيفته بشكل فاعل. يفترض أن الدور الوظيفي الذي يلعبه المدرس يعتمد على التفاعل بين خصائصه الشخصية وظروفه البينية ورغم أنه كما يذكر مخيمر **(مرجع سابق، ص٢٥٧)** ليست هناك صحّة نفسية خاصة للمعلم، إلا أن النزعات القيادية والخلاقة والانبساطية والعطائية عوامل شخصية إيجابية تفعل دوره الوظيفي، كما أننا إذا اعتبرنا المعلم قائدًا فيبدو أن نمط القيادة الديمقراطية أكثر إيجابية من القيادة التسلّطية أو الفوضوية. أما عن

الشروط البيئية فمنها اتجاه المجتمع نحو المدرس، الإمكانات المادية التعليمية، كما لا نغفل العائد المادي الذي يتلقّاها المدرس..إلخ.

وفي النهاية نود أن نشير إلى عدة جوانب تعتبر من صميم واجبات المدرسة الحقة نحو تلاميذها يعرض لها إبراهيم عيد، (ص ١٣٢ – ١٣٤) على النحو التالي:

- أولًا: أن تبرز الإمكانات الخبيئة لطلابها.
- ثانيًا: أن تهتم بثقافة الإبداع أكثر من اهتمامها بثقافة الذاكرة.
- ثالثًا: الاهتمام بالمتفوقين عقليًا وبأصحاب المواهب المتميزة.
- رابعًا: أن تنمي النواحي الجسمية أيضًا مثلما تهتم بالنواحي الذهنية.
- خامسًا: تأصيل قيم الديمقراطية.
- سادسًا: تنمية قيم التسامح الثقافي Cultural Tolerance.
- سابعًا: الاهتمام بالأطفال ذوي المشكلات السلوكية والانفعالية والعقلية (مدارس التربية الخاصة والعيادات النفسية).

**وسائل الإعلام**

تلعب وسائل الإعلام المختلفة من تلفزيون وسينما وإذاعة وصحافة دورًا هامًا في عملية التنشئة الاجتماعية، فهي على اختلاف أنواعها تشبع عددًا كبيرًا من الحاجات، كما أنها وفقًا لنظرية الغرس الثقافي تكسب الطفل الكثير من القيم والاعتقادات والتوجهات والسلوك بما يتفق مع الثقافة السائدة. وهي في الوقت ذاته تلعب دورًا هامًا في تعديل القيم والاتجاهات والسلوكيات غير المرغوبة.

ولننظر مثلًا إلى التليفزيون إذ يجمع الباحثون على ماله من أهمية واضحة في تنشئة الطفل ويرجعون ذلك إلى عدة عوامل من أهمها ما يلي:

١- يجمع التليفزيون بين الكلمة المسموعة والصورة المرئية مما يزيد من تأثيره التعليمي وفائدته التثقيفية.

٢- مما يزيد من دوره في التنشئة أنه يتميز بالقدرة على نقل صورة صوتية متحرّكة إلى ملايين المشاهدين المنتشرين في مختلف أنحاء الدولة في وقت واحد، مما يزيد من عمومية تأثيره.

٣- التليفزيون قد أصبح يسيطر اليوم على ميدان الاتصال الجماهيري بشكل يتزايد يومًا بعد يوم، وذلك بسبب الصورة المتحرّكة الناطقة التي يقدمها هذا الجهاز للفرد دون أن يكلّف نفسه مشقّة الخروج من منزله، مما يزيد من ضخامة الدور الذي تقوم به هذه الوسيلة في مختلف المجالات الإعلامية والتثقيفية والترفيهية والتربوية بصفة عامة.

٤- يتميز التليفزيون بقدرته على تحويل المجرّدات إلى محسوسات مما يساعد على استيعاب وفهم وسائل التنشئة المقدمة خاصة بالنسبة للأطفال الذين لم يمتلكوا القدرة على فهم أو تمثل المعاني المجردة والمدركات الكلية.

٥- إن مشاهدة الطفل للتليفزيون تتميز بأنها تحدث طواعية، ومن ثم انتباهه إلى برامجها يكون أكثر تركيزًا بكثير من انتباهه إلى دروس المدرّس، مما يجعل البعض يذهب إلى أن الطفل قد يتعلم عن طريق التلفزيون قدرًا من الحقائق ويكتسب عددًا من الاتجاهات أكبر من كل ما يتعلّمه أو يكتسبه من المدرسة. أضف إلى ذلك، باعتباره وسيلة تعليمية وذات جاذبية خاصة (أحمد عبد الله العلي، ٢٠٠٢، ١١٦ - ١١٨).

والتليفزيون حين يشبع كثيرًا من حاجات الطفل وينقل إليه ثقافة المجتمع، فإنه أيضًا يوسع مدارك الطفل العقلية، كما أنه مصدر خصب للمعلومات والحقائق والمعارف، ليس ذلك فقط، بل إنه يسهم في نمو الطفل المعرفي والاجتماعي والخلقي. وكما تشير فادية علوان

(٢٠٠٣) فإنه وسيط فعّال في نقل العديد من الخبرات الاجتماعية والمعرفية والسلوكية للطفل (إذا ما أعدت برامجه بطريقة علمية، وكان هناك إشراف في المقابل من جانب الأسرة).

أما عن السينما، فهي كالتليفزيون إلى حد كبير، حيث تلعب أيضًا دورًا هامًّا في غرس وإنماء العناصر الثقافية في الأطفال بشكلٍ خاص والمشاهدين بشكلٍ عام، وهي -إلى جانب هذه الوظيفة الثقافية- توفّر -كما يرى يعقوب الشاروني (١٩٩٢)- فرصًا لاكتساب الخبرات المتنوّعة، وإثارة الاهتمام بما يساعد على تنمية الملكات الإبداعية والطاقات الخلّاقة، كذلك إعداد وتهيئة الأطفال لمواجهة المواقف الاجتماعية المختلفة وتوسيع القدرات التصويرية والتخيلية وترسيخ المُثل العُليا والارتقاء بالذوق.

ومع ذلك، هناك من يرون أن وسائل الإعلام عنصر معزز، أو مقوٍّ، أو مدعم للسلوك والاتجاهات القائمة أكثر منها عنصرًا منشئًا أو مغيرًا أو معدّلًا للسلوك أو الاتجاهات، وهو ما يشير إليه أنور الشرقاوي (١٩٨٦) إذ يذكر أن الناس غالبًا ما يختارون ما يقرؤون، أو ما يسمعون، أو ما يشاهدون وفقًا لما يتفق مع ميولهم واتجاهاتهم ورغباتهم، وهذا يعني أن المواد المقدّمة في الوسائل الإعلامية لا تخلق ميولًا أو اتجاهات أو سلوكيات، لكنها تقوّي أو تنمّي تلك الميول، والاتجاهات، والسلوكيات الموجودة لديهم بداءةً. إلا أن هناك أدلة علميّة واضحة تؤكّد على دور وسائل الإعلام في نشأة وخلق الميول والاتجاهات والأنماط السلوكية. إذن، دورها لا يقتصر فقط على تعزيز ما هو قائم، بل إن هذه الوظيفة الأخيرة تضيف إلى أهمية الدور أو التأثير الإعلامي في عملية التنشئة الاجتماعية، إلا أنه ينبغي أن نشير إلا أن التأثير الإعلامي على المشاهدين يتأثّر بعدة متغيرات، بمعنى أن هناك متغيّرات تحدد من درجة تأثير هذه المتغيرات الوسيطة منها: السن، الجنس، خصائص الشخصية، المستوى العقلي، درجة التأثر بالأقران، وبالوالدين ...إلخ.

هذا وقد بدأ الدارسون -حديثًا- في التأكيد على أهمية الإعلام التخصصي، أي أن يكون هناك إعلام خاص بالأطفال؛ إدراكًا منهم لأهمية مرحلة الطفولة وحساسيتها بالنسبة للتنشئة الاجتماعية حيث تسهم وسائل الإعلام بالقدر الأكبر في التنشئة الاجتماعية في هذه المرحلة بشكل خاص. فصارت الدعوة إلى إذاعة الأطفال، وتليفزيون الأطفال، وسينما الأطفال، ومسرح الأطفال. وبالفعل أجريَت دراسات وبحوث غير قليلة في هذا الشأن فيما يتعلق بكمّ ونوعيّة ومضامين هذه المواد الإعلامية الخاصة بالطفل..إلخ. ويشير أحمد عبد الله العلي (٢٠٠٢، ١٢٣-١٢٤) إلى جملة من الشروط ينبغي أن تتوافر في المواد الإعلامية الخاصة بالأطفال وهي:

١- أن يكون رائدها بوجه عام انتصار القيم الإنسانية الأساسية.

٢- أن تدعم صور النماذج الإيجابية في حياة الطفل.

٣- أن تخلو أو تبتعد هذه المواد عن العنف والجريمة.

٤- دعم الصورة الإيجابية للمؤسسات ذات الأثر البنّاء في حياة الأطفال، كالأسرة والمدرسة وسوى ذلك.

٥- أن تتيح للطفل فرصًا لاستقراء الأحداث والربط بينها بما ينمي الملكات العقلية.

وإذا سلمنا بدور سائل الإعلام في تربية وتنشئة الطفل بما يتلاؤم مع ثقافتنا، فإن هذا الدور بات مهددًا بالغزو الإعلامي الغربي الذي صار فيه أطفالنا أكثر عرضة للتأثر بالاتجاهات والسلوكيات والقيم والمعايير المناهضة لاتجاهات وقيم وسلوكيات ومعايير ثقافتنا، وذلك راجع -في جزء كبير منه- إلى قصور المؤسسات الإعلامية التي ينبغي عليها التصدي لذلك. إن التأثير الإعلامي الغربي المتزايد يستند إلى جملة من الشروط يفتقد إليها إعلامنا.

ودون الخوض في تفاصيل لا يتسع السياق الحالي لعرضها ومناقشتها، نعود ونؤكد -من خلال ما عرضنا- على الدور العام الذي يلعبه الإعلام في عملية التنشئة الاجتماعية خاصة إذا ما توافرت الشروط التي تيسر له إجادة هذه الوظيفة التربوية.

جماعات الأقران

تعد جماعة الأقران من الجماعات الأولية والثابتة (نوعًا ما) في حياة الفرد، ذلك ما يؤكد أهمية دورها في عملية التنشئة الاجتماعية. ومن خلالها يتم اكتساب الكثير من الاتجاهات والأدوار والقيم الاجتماعية، وإلى جانب ذلك تلعب دورًا هامًا في التوافق النفسي والاجتماعي، إضافة إلى دورها في إشباع الكثير من الحاجات كالحاجة إلى الولاء والانتماء والاستقلالية والتقدير. وتشير الدراسات بالفعل إلى أن جماعة الأقران -إلى جانب الأسرة- مصدر له تأثير بالغ في توجيه الشخص صوب نماذج معينه من السلوك، ويبدأ هذا التأثير في وقت مبكّر جدًّا (ربما فيما بين الرابعة والسادسة من العمر)، وفضلًا عن ذلك يبدو أن تأثيرات الأقران تزداد أهميتها، كلما تقدم الطفل في العمر بحيث يمكن لها أن تحل محل تأثير الوالدين (**أرنوف ويتيج، ١٩٩٥، ٢٦٠، ٣٢٧**).

فقبل الرابعة أو السادسة يكون التأثير الأكبر للأسرة، وفيما بعد تتزايد أهمية جماعة الأقران في حياة الطفل ربما حتى نهاية المراهقة، وكما ذكرنا فإنها منذ هذه السن تتفوق على ما عداه من جماعات حتى الأسرة أحيانًا.

والتأكيد على دور الأقران في عملية التنشئة الاجتماعية وفي إكساب الطفل الاتجاهات والقيم والسلوكيات المرغوبة المتفقة مع ثقافة المجتمع والعكس، هو أمر لا يلقى فقط تأييدًا من الناحية النظرية بل تدعمه كثير من الأدلة العلمية.

بقي أن نشير إلى نقطة هامة، وهي أنه أحيانًا لا تتماثل ما تتبناه الجماعة الأولية من ثقافة مع ثقافة المجتمع ككل، فقد يؤدي تباين البناء الاجتماعي ومواقع الجماعات فيه إلى وجود ثقافات فرعية مختلفة وأحيانًا مضادة. فإذا أصبحت أسس التباين أغلب، فإن هذا سيؤدي إلى اختلاف مع ثقافة المجتمع، سواء في الأساليب أو الأهداف أو كليهما، وفي هذه الحالة تفرز الجماعات الأولية اتجاهات ومعاييرَ، وقيمًا مناهضة للنظام القائم، وإن التناقضات السياسية والاقتصادية قد تؤدي إلى تناقضات اجتماعية ثقافية، مما يؤدي إلى عمليات الصراع (إبراهيم عثمان، ١٩٩٩، ١٣، ١٣١).



# الفصل الثامن

## آليات التأثير الاجتماعي على الشخصية

## آليات التأثير الاجتماعي على الشخصية

**أولًا: الثواب والعقاب**

بعبارة بسيطة يمكن أن نقول إن السلوك الإنساني يحكمه الإثابة والعقاب الذي يتبع هذا السلوك، والمسؤولون عن التنشئة أو القائمون على التربية يكفُّون الطفل عن سلوك ما، أو يشجعونه. هذه الفكرة لقيت اهتمامًا مكتسبًا عند علماء المدرسة السلوكية، ويصعب أن نتناولها دون الحديث عن تصوّراتهم -المدعومة بالأدلة العلمية- حول الثواب والعقاب، ومن بين هؤلاء «سكنر» الذي توصّل من خلال أبحاثه إلى أن سلوك الفرد تحدده النتائج التالية على هذا السلوك، فإذا كانت هذه النتائج إيجابية (ثواب)، تزداد احتمالات أن يقوم الفرد مستقبلًا بهذا السلوك في المواقف المشابهة، أما إذا كانت النتائج التي تعقب السلوك ضارة أو غير طيبة (عقاب)، تقل احتمالات أن يسلك الفرد مستقبلًا هذا المسلك. إذن، هناك مدعمات للسلوك، هذه المدعمات تحدد إمكانات تكرار هذا السلوك، هذه المدعمات إما إيجابية أو عقابية (سلبية). وإذا كان «بافلوف» الذي مثلت تجاربه أساسًا انطلق منه السلوكيون المعاصرون قد قال إن الشخصية الإنسانية يمكن النظر إليها بوضعها مجموعة من المنعكسات الشرطية أو الاستجابات الشرطية التي تحدث نتيجة مثيرات معينة، فإن أصحاب منحى «الثواب والعقاب» يرون أن المثير (المدعم) هو الثواب أو العقاب؛ إذن، على خلاف «بافلوف» الذي يرى أن السلوك أو الاستجابة يسبقها مثير مسؤول عنها، فإن «سكنر» يرى أن الاستجابة تسبق المثير، وعلى حسب طبيعة هذا المثير (إيجابي/ عقابي) تتحدد الاستجابة. وعلى خلاف «بافلوف» أيضًا الذي ركّز على التغيّرات الفسيولوجية التي تحدث في الجهاز العصبي، ركّز السلوكيون المعاصرون على السلوك الخارجي القابل للملاحظة مرة أخرى. يمارس القائمون على التنشئة الضبط الاجتماعي لسلوك الأطفال من خلال إثابتهم لهذا السلوك، أو عقابهم عليه، هكذا ينمو الطفل وتتم تنشئته كما يرى «سكنر»، فإذا أردنا أن ننظر

إلى الشخصية، لا بد من الأخذ في الاعتبار التاريخَ التدعيمي للفرد، بوصف هذه الشخصية قد اكتسبت من خلال التنشئة الاجتماعية؛ أي بوصف مجمل سلوكيات الشخص مما لقيه من إثابات أو عقابات لهذه السلوكيات. ونرى أنه -رغم صحة هذا الافتراض في بعض جوانب منه- لا يمكن له أن يفسر السلوك الإنساني برمّته بما يتضمّنه هذا السلوك من ثراء وتعقيد أنه يمكن أن يصلح لتفسير أنواع من السلوك، ولكن لا يمكن القول إنه قادر على تفسير السلوك الكلي للإنسان، ناهيك عن نظرته الخفضية والتحليلية التي ترى الإنسان ليس إلا مثيرات واستجابات أو استجابات ومثيرات، فإن الإنسان يمكن أن يحلل إلى مجاميع من السلوكيات دونما النظر إلى دينامية وكلية السلوك الإنساني، ورغم هذه الانتقادات، وانتقادات أخرى، يمكن أيضًا لهذا المنحنى (الثواب/ العقاب) أن يفسر لنا بعضًا من السلوك الإنساني. كما يمكن أيضًا أن يستخدم في تعديل بعض أنواع السلوك، كما يرى أصحابه، وإن كان يتم ذلك أيضًا في نطاق محدود.

**ثانيًا**: **التعليم بالملاحظة** (**نظرية التعلّم الاجتماعي**):

من الصعب بالفعل أن نتخيّل وجود حضارة ما يمكن أن تتجسّد في كل عضو جديد عليها، بكل ما فيها من مقومات وعناصر كاللغة والعرف والأنماط المهنيّة، والتقاليد العائلية، وصور الممارسة التربوية، والاجتماعية، والسياسية وغيرها من خلال العملية التدريجية للتدعيم الفارق، ودور ترشيد الاستجابة عن طريق الأشخاص القدوة الذين يتجلى من خلال سلوكهم الخاص ذلك المخزون الحضاري المتراكم، مما نعبر عنه باسم «التراث» الذي يتكوّن من الزمن عبر الأجيال المتلاحقة.. وحقيقة الأمر إذن أنه في التعلم الاجتماعي -في ظل الظروف الطبيعية أو الواقعية الجارية- تكتسب الاستجابات بكلياتها عن طريق «الاقتداء» أكثر مما تكتسب جزئية بعد أخرى عن طريق المحاولة والخطأ (**باندورا في**: **دينيس تشيلد، ١٩٨٣، ص١١٤**).

تتمثل المساهمة الرئيسة من جانب باندورا Bandura ومعاونيه في دراسة التعلم بوصفه نتاجًا للتفاعل الاجتماعي. حيث يقرر بأننا جميعًا -والأطفال منا بوجه خاص- نكتسب عددًا كبيرًا من وحدات السلوك من خلال مراقبتنا لسلوك الآخرين وتقليدنا إياهم.

قدر كبير من التعلّم من وجهة نظر «باندورا» يتم دون تعزيز فعلي. في دراسة مشهورة قام بها «باندورا وروس» عام ١٩٦١م اتضح أن الأطفال لا يستطيعون أن يتعلّموا استجابات جديدة بمجرد ملاحظتها فحسب، بل وكذلك يستطيعون تعلّم تلك الاستجابات دون أن يتاح لهم أنفسهم القيام بها، وحتى دون أن يتقلى النموذج الذي لاحظوه أي تعزيز للاستجابة.

**الوقائع التجريبية**

لاحظت مجموعة من أطفال الحضانة -كلٌّ على حدة- نموذجًا راشدًا يقوم بسلسلة من الأفعال العدوانية الجسمية واللفظية نحو دمية مطاطية كبيرة منفوخة، ولاحظت مجموعة أخرى من الأطفال -مرة أخرى ،واحدًا واحدًا- نموذجًا راشدًا كان يجلس في هدوء في حجرة تجريبية دون أن ينتبه على نحو معين للبيئة من حوله، ثم عرض كل طفل لإحباط معتدل ووضع في الحجرة وحده مع الدمية التي رآها من قبل.

لقد مال سلوك كل مجموعة من الأطفال إلى مسايرة سلوك النموذج الراشد الذي لاحظته. فالأطفال الذين لاحظوا الراشد وهو يسلك سلوكًا عدوانيًا نحو الدمية مالوا إلى أداء أفعال عدوانية نحوها بدرجة أكبر من أولئك الذين لاحظوا الراشد وهو يجلس في هدوء وأكبر من أفراد المجموعة الضابطة التي لم ترَ النموذج الراشد، والحق أن الأطفال الذين شاهدوا الراشد يجلس في هدوء كانت استجابتهم العدوانية أقل حتى من أطفال المجموعة الضابطة. وتتيح المهارات المعرفية الرمزية للناس أن يحولوا ما تعلّموه -أو أن يربطوه بما لاحظوه في عدد من المواقف- إلى أنماط جديدة من السلوك. ويستطيعون عندئذ أن ينمّوا أنماطًا سلوكيّة جديدة مبتكرة بدلًا من مجرد تقليد ما رأوه (**جابر عبد الحميد جابر**، ١٩٨٦، ٤٤٩ - ٤٥٠).

هكذا يرى باندورا على دور العمليات المعرفية، على خلاف سكنر، ويعتقد أن كلّا من العمليات المعرفية والأحداث البيئية تؤثّر في الأخرى، وهكذا ينفي باندورا خاصية الآلية أو الاستقبالية السلبية عن الإنسان، ويبرز أهمية العمليات المعرفيّة في التمثّلات اللفظية والتخيلية التي توجّه سلوكنا، واستباق النواتج التي يمكن أن تعقب سلوكنا، ودون استخدام المدعمات/ أو المعززات الخارجية التي يرى أنها لا تمارس تأثيرات آلية ولا تفسر وحدها كل الطرق التي يمكن بها تعلّم سلوكنا أو تغييره. إننا نتعلّم ببساطة من خلال ملاحظة النموذج الذي نقوم بتقليد سلوكه أو محاكاته فيما يمكن أن يسعى إلى جانب التعلم بالملاحظة بمسمى آخر.. التعلم بالقدرة، وأحيانًا حتى إذا لم يلق هذا النموذج تعزيزًا لسلوكه. ليس فقط، إننا نتعلم حتى الاستجابات الانفعالية للآخرين، ومن خلال آليات التعلّم بالملاحظة يمكن أيضا أن نعبر عن سلوك الشخص.

**محددات التعلّم بالملاحظة**

**محددات خاصة بالنموذج**

- أمامنا بالطبع الكثير لنعرفه حول الظروف التي يمارس تحتها المراقب الدور الذي يقوم به آخر نيابة عنه. وربما تتوافر بعض الظروف المواتية على وجه خاص عندما يقوم النموذج المحتذى به بشيء له قيمة عند المراقب، وعندما يكون النموذج صديقًا وليس عدوًّا، وعندما تكون إشارات واستجابات النموذج واضحة. وعندما ندرس مثل هذه الإمكانات ستتكشّف لنا عمليتان هامتان من عمليات علم النفس الاجتماعي؛ التقليد والتعلم البديل (لامبرت، لامبرت، ١٩٩٣، ٥٢-٥٣).
- كذلك تشير الدراسات أن النماذج ذات المكانة المرموقة، أو ذات الكفاءة العالية، أو ذات النجومية والشهرة من الأرجح أن تجذب انتباهًا شديدًا عن النماذج التي

تنقصها الخصائص السابقة وبالتالي فإن التعرّض والانتباه لها ينشأ عنه تعلّمًا بطريق الملاحظة (**ممدوحة محمد سلامة، ٢٠٠٢، ٢٠٥**).

- وخصائص النموذج كالعمر، والمكانة الاجتماعية، والجنس، والدفء، والكفاءة..إلخ صفات تتساوى في أهميتها في تحديد الدرجة التي سوف يقلّد بها، إذ تشير الدراسات على سبيل المثال أن الأطفال يزداد احتمال تقليدهم لأقربائهم على تقليد الراشدين، كذلك تشير إلى أن الأطفال يميلون إلى تقليد النماذج ذات المستويات والمعايير التي يمكن بلوغها عن تقليدهم للنماذج التي تضع لنفسها معايير عالية أبعد من أن يبلغها الأطفال (**جابر عبد الحميد جابر، مرجع سابق، ٤٥١ – ٤٥٢**).

**محددات خاصة بتركيب الموقف نفسه الذي يحدث فيه التفاعل**

فالأشخاص الذين نتفاعل معهم سواء باختيارنا الخاص، أو المفروضون علينا دون اختيارنا يحددون من أنماط السلوك التي يمكن ملاحظتها وبالتالي تعلّمها؛ فمثلًا تختلف فرص تعلم السلوك الغيري (المعضد للمجتمع بالنسبة لأعضاء العصابات الإجرامية عنها بالنسبة لأعضاء جماعة دينية. كذلك تزداد فرص تعلم السلوك الإجرامي لأعضاء جماعة من الخارجين عن القانون عنها في جماعة من الطلاب المتميزين (ممدوحة محمد سلامة، مرجع سابق، ٢٠٥).

**محددات خاصة بالملاحظ:**

- من المحتمل أن الأطفال الأول في الأسرة الذين تكون لهم صلة مكثّفة بنماذج الراشدين المتمرسة، والصبورة، والنشطة لغويًا يتعلّمون التقليد بصورة أكثر شمولًا من الأطفال الذين يولدون بعدهم والذين غالبًا ما تكون قدوتهم الأشقّاء الأكبر غير الصبورين وغير الأكفاء (**لامبرت، لامبرت، مرجع سابق ٥١**).

- وثمة عامل آخر، مرتبط بسن الطفل (الملاحظ)، حيث يقول جيمس م. بالدوين، مثلًا، إن الطفل يمر بمراحل يقتبس فيها نشاطات المحيطين به بطريقة استسلامية، ويبدأ فيما بعد فقط في تقليد أفعال واتجاهات الآخرين (**المرجع السابق، ص٥٢**).
- أوضحت الدراسات كذلك، أن الأطفال الاتكاليين يتأثرون بدرجة عالية بسلوك النموذج مقارنة بمن هم أقل فهمًا في هذه السمة (**جابر عبد الحميد، مرجع سابق، ٤٥٢**).

**العمليات الرئيسية الداخلة في التعلم بالملاحظة**

هناك أربع عمليات متضمنة في التعلم بالملاحظة تعرض لها ممدوحة محمد سلامة (٢٠٠٢، ٢٠٤ – ٢١٠) على النحو التالي:

**١- عمليات الانتباه:**

لا يمكن للإنسان أن يتعلّم بالملاحظة ما لم ينتبه بدقة، ثم يدرك الملامح الأساسية والإشارات المميزة لسلوك النموذج، أو الشخص الملاحظ. فعمليات الانتباه تؤثّر تمامًا فيما ندركه انتقائيًا من نماذج مختلفة للسلوك نتعرض لها وبالتالي تؤثر فيما نكتسبه من أنماط جديدة للسلوك نتيجة لذلك التعرض.(ص٢٠٤)

**٢- عمليات الاحتفاظ والتذكر:**

تتمثل، وفقات لألبرت «باندورا» في الاحتفاظ طويل المدى، وتذكر السلوك والأنشطة التي تم ملاحظتها في أي وقت من الأوقات. (ص٢٠٦)

**٣- عمليات الاستخراج الحركي:** (ترجمة ما في الذاكرة إلى سلوك)

يتكوّن هذا العنصر الثالث الداخل في التعلّم بالملاحظة من ترجمة أو تحويل الذكريات المدونة رمزيًا (إما كصور ذهنية أو تسجيلا لفظيا، إلى السلوك المناسب. فرغم أن الفرد قد يكون حفظ في الذاكرة تمثيلًا رمزيًا لسلوك النموذج، ورغم أنه قد يكون استعاد هذا التمثيل

الرمزي مرة ومرات، إلا أنه قد يظل مع كل ذلك غير قادر على القيام بالسلوك على النحو السليم. (ص٢٠٨)

**٤ - عمليات الدافعية: من مجرد الملاحظة إلى القيام بالفعل**

يتعلّق هذا المكوّن الرابع بمتغيرات التدعيم، وقد كان باندورا حريصًا على التأكيد على أنه مهما كان تركيز الفرد لسلوك نموذج ما عاليًا، ومهما احتفظ في ذاكرته بتمثيل رمزي لما لاحظه، ومهما كانت لديه القدرة على القيام بالسلوك الذي تم ملاحظته، فإن الفرد لن يقوم بأداء ذلك السلوك ما لم يكن هناك باعثٌ كافٍ، أو دافعية للقيام بذلك. (ص ٢١٠)

**أنماط النماذج**

- **قد تتكوّن النماذج بطرق مختلفة وذلك على الرغم من قيامها جميعًا على ذات الأساس:**

**النموذج الحي ـ الملاحظة**

ربما تكون الملاحظة المباشرة للنموذج الحي بواسطة المتعلّم أكثر أشكال التعلّم عن طريق النموذج انتشارًا. ويحدث ذلك عادة في المواقف الاجتماعية التي تتضمّن الأشخاص الذي يتصل بهم الملاحظ باستمرار مثل: (الآباء، المدرسين أو الأصدقاء).

**ملحوظة:** تسمى إحدى نظريات التعلّم ونمو الشخصية بنظرية التعلّم الاجتماعي، أو (ن.ت.أ) ويكمن أحد الاعتبارات الهامة في هذه النظرية في تحديد الشخص الذي يعتبر نموذجًا.

**التعلم البديل**

يحدث التعلم البديل عندما يستطيع الملاحظ ملاحظة نتائج الاستجابة فضلًا عن ملاحظة الاستجابة التي يؤديها النموذج. تحدث ملاحظة الاستجابة الحقيقية والتعزيز الناتج عنها أو العقاب في الإيماءات أو الإشارات الصوتية، أو وضع الجسم وتعبيرات الوجه، التي قد تكشف عن ردود الأفعال الانفعالية للنموذج. ولا يستجيب الملاحظ لهذه الاستجابة في

هذه المرحلة كما أنه لا يحصل بصورة مباشرة على تعزيز أو يواجه عقابًا وإنما تسهم هذه الخبرة البديلة في استثارة والتأثير على استجابة الملاحظ في المواقف التالية.

**مثال (١)**: قد يمكنك استدعاء التعلم البديل إذا حدث، ولاحظت شخصًا ما يعاني من حرق مؤلم جدًّا. مثال ذلك افترض أنك راقبت صديقًا لك وهو يلمس إحدى الوحدات الكهربائية التي أغفلت فجأة ومر بها تيار كهربائي، ورأيت الحريق والألم الذي حدث لصديقك. فسيكون هذا كافيًا لإثارة قلقك وفهمك لما حدث، ولن تحتاج إلى المرور بنفس الخبرة كي تعرف أنها يمكن أن تؤذيك. ويُعتبر هذا حالة من الكبت البديل للاستجابة، وقد تؤدي المواقف التي تتضمّن التعزيز الموجب للنموذج إلى تسهيل بديل للاستجابة.

**التعلم الرمزي ـ النموذج اللفظي**:

تعتمد بعض النماذج على التمثيل اللفظي للسلوك أكثر من اعتمادها على ملاحظة السلوك الفعلي. ومما يجدر الإشارة إليه أن هذه القدرة تميز -أكثر من أية خاصية مفردة أخرى- الكائنات البشرية عن غيرها من الكائنات الأخرى، وتجعل مدى السلوك البشري متسعًا جدًّا ويمكن استدعاء الأنشطة الممثلة في صورة لفظية أو استرجاعها (أو التخزين) للاستخدام فيما بعد. وقد يؤدي استخدامها كموجهات للاستجابات الملائمة إلى اختزال الوقت والجهد الذي تحتاج إليه في تعلم مثل هذا السلوك.

**التقليد المحض**:

تتضمن بعض النماذج تقليدًا دقيقًا لاستجابة شخص آخر وقد يعني هذا في بعض الحالات أن هناك تقليدًا بدون فهم.. بمعنى نسخ الاستجابة، وقد لا يفهم الشخص الذي قام بتقليد معناها. (أرنوف ويتبج، ١٩٩٥، ١٦٩ – ١٧٠).

**ثالثًا: التوحد** Identification

يشار إلى مصطلح التوحد أحيانًا بمصطلح الاستدخال Internalization أو بمصطلح الاستدماج Introjections أو بمصطلحات التعيين الذاتي.

وأيًا ما كانت المسميات، فعندما يسلك طفل كما لو أنه يشعر ويفكر كشخص آخر معين، فإنه يمكننا ملاحظة عملية التوحد، والتي يفترض أنها تفسر تعلّم أو اكتساب السلوك الإنساني. والفكرة مشتقّة أساسًا من نظرية «فرويد» في التحليل النفسي. وسوف نعرض لها على النحو الفرويدي. ولكن قبل ذلك ينبغي التأكيد على أن التوحد -كإحدى آليات التأثير الاجتماعي- يتضمن -كما يشير لازروس- شيئًا أكثر من الاكتساب الطفيف أو الأخذ بمظهر السلوك: إنه -أكثر من ذلك- تقبل للسلوك، كما لو كان خاصا بالفرد، ويتم دون معرفة الفرد بذلك.

إن الفرد يتعلّم من خلال التوحد اللاشعوري أي التطابق وتعيين الذات بالآخر (صلاح مخيمر، ١٩٨١، ١٧٠) وهو ما يترتب عليه أن يستدخل أو يستدمج الفرد في ذاته والآخر من خصائص وقيم ومعتقدات، وغالبًا ما يكون الوالد على الأقل في السن المبكرة هو هنا الآخر. والتوحد يفسر لنا نشأة الأنا الأعلى حيث الوالدين كممثلي النظام يقدمون الإثابة أو يفرضون العقاب. ويقوم الطفل بالمقارنة بين سلوكه وبين ما يفرضه والده من إثابة أو عقاب/ تحريم ويستدمج نواهيهم الأخلاقية فينشأ أناه المثالي، كذلك يستدمج تحرّياتهم التي تصبح ضميره. ومن الأنا المثالي والضمير يتكون الأنا الأعلى الذي يقترب من مخزون الطاقة في الـ(هو) عن طريق تعيين الطفل ذاتيًا بوالديه.. أي عن طريق التوحد بهما الذي يتم بالطبع بشكل لا شعوري.

أما عن التوحد/ التعيين الذاتي في نشأة الأنا الأعلى إلى جانب دوره بالطبع في تكوين الأنا، أما في سياق حديثنا عن التوحّد كميكانزم يفسّر لنا اكتساب وتعلّم سلوك الفرد أثناء التنشئة الاجتماعية، فيمكننا تعريفه بوصفه الطريقة التي يتمثّل بواسطتها الشخص سمات شخص آخر ويجعلها جزءًا مكوّنًا للشخصية ذاتها. وقد فضل «فرويد» اصطلاح التوحد على الاصطلاح الآخر الشائع وهو التقليد، لأنه قدر أن التقليد يشير إلى ضرب من السلوك يقوم

على المحاكاة العارضة والسطحية على حين كان يريد -اصطلاحًا- أن ينقل فكرة اكتساب تحققه الشخصية بدرجة ما من الثبات.(**هول، لنذري: ترجمة فرج أحمد وآخرون، ١٩٦٩، ٧٠-٧١**). إن مصطلح التوحد، أو الاستدخال يتضمن عادة شيئًا أكثر من الاكتساب الطفيف أو الأخذ بمظهر السلوك، إنه -أكثر من ذلك- تقبُّلٌ للسلوك، كما لو كان خاصًّا بالفرد، ويتم أحيانًا دون معرفة الفرد.. إن فرويد عندما تحدّث عن التوحّد كان يقصد التقبُّل اللاشعوري لقيم الوالدين، وأن تصبح هذه جزءًا راسخًا وعميقًا في نظام القيم للشخص ذاته.(**لامبرت، لامبرت، مرجع سابق، ٢٠٣**)

ويواصل هول لنذري، (**مرجع سابق، ص٧٠**) المحكم عن التوحّد أو كما يسمونه التعيين الذاتي، فيقول: إننا نختار كنماذج من يبدو أكثر نجاحًا من في إشباع حاجاتهم.. فالطفل يتعين بوالديه لأنهما يبدوان له من ذوي القدرة المطلقة، على الأقل خلال سنوات الطفولة المبكّرة. ومع تقدّم الطفل في العمر يجد أناسًا آخرين يتعين بهم، وتبدو له إنجازاتهم أكثر اتفاقًا مع رغباته الراهنة، وتجنح كل فترة من فترات العمر إلى اتخاذ موضوعات للتعيين خاصة بها. وغنيٌّ عن البيان أن معظم هذا التعيين يتم لا شعوريًا، وليس كما يبدو، بقصد شعوري.

وليس من الضروري أن يتعين شخصٌ بشخصٍ آخرَ من جميع الجوانب، بل إنه عادة ما يختار ويستدمج فحسب، تلك السمات التي يعتقد أنها ستساعده في بلوغ الهدف الذي يرغب فيه، وثمة قدر كبير من المحاولة والخطأ في عملية التعيين؛ لأن المرء لا يكون عادة على ثِقَةٍ كبيرةٍ بذلك الذي يتَّسِم به الآخر، بحيث يتحقق له النجاح، إن الاختيار النهائي هو: هل التعيين يساعد على خفض التوتر؟ فإذا فعل ذلك استدمجت الصفة، وإذا لم يفعلْ نبذت الصفة.

ويمكن للمرء أن يتعين بالحيوانات والشخصيات الخيالية، والأنظمة والأفكار المجرّدة والموضوعات غير الحيّة، بقدرِ ما يمكنه أن يتعيّن بالكائنات البشرية الأخرى.

إن التعيين أيضًا عملية يستطيع المرء بها استعادة موضوعٍ كان قد فقده. فبالتعيين مع الشخص المحبوب الذي مات أو انفصل عنه المرء ذاته. فالأطفال الذين ينبذهم آباؤهم يميلون إلى التعيين بهم بقسوة آملين بذلك استعادة حبهم لهم. كذلك قد يتعيّن المرء بشخصٍ آخرَ بسبب الخوف. فالطفل يتعين بتحريمات والديه تجنُّبًا للعقاب. إن هذا الضرب من التعيين هو أساس تكوين الأنا الأعلى.

ويمثّل البناء النهائي للشخصية تراكم العديد من التعيينات وهو تراكم يحدث في فترات متباينة من حياة الشخص، وإن كان الاحتمال أن الأب والأم هما أهم الشخصيات التي يتعيّن بهما الطفل في حياته.

بقي أن نشير ختامًا، إلى عدة نقاط هامة فيما يتعلّق بالتوحّد كأحد ميكانزمات التنشئة الاجتماعية.

يقوم التوحّد على أساس تشابه الشخص مع موضوع التوحّد، وذلك ما افترضه فرويد عند حل الصراع الأوديبي، حيث يتوحّد الولد بأبيه، والبنتُ بأمّها كما يذكر المثل الشعبي «اكفي القدرة على فُمِّها، تطلع البنت لأُمِّها» والمقولة الأخرى «من شابه أباه فما ظلم» هذه التوحّدات أيضًا تسهم في تنميط دور الجنس..

التوحّد أيضًا يقوم على «الحسد» فلأن الطفل -وكل الناس أيضًا- يريد أن يصبح مثل الشخص الذي يحسده، فإنه يبدأ بطريقة مستترة في ممارسة أدوار الذين يحسدهم.(**جون و.م. هوايتنج في: لامبرت، لامبرت، مرجع سابق ٥٣-٥٤**)

كذلك يقوم التوحّد على الرغبة في تفادي التهديد أو الخطر، حيث افترض فرويد أن خوف الولد من الإخصاء يدفعه إلى كبت المشاعر الجنسية نحو الأم وكبت عدوانيته للأب الذي يتمثل عندئذ بقيمه ومعاييره، وسلوكياته فيما يعرف بالتوحّد مع المعتدي، ومثلما توحّد اليهود بـ «هتلر» المعتدي، وصاروا يمارسون أبشع العدوان ضد الفلسطينيين.

# الفصل التاسع

## الشخصية بين الوراثة والثقافة



## الشخصية بين الوراثة والثقافة

يختلف المنظِّرون في ميدان نظريات الشخصية في مدى الاهتمام الذي يولونه للعوامل البيولوجية والعوامل الثقافية في نمو وتشكيل الشخصية، فهناك من يرى أن التأثير الأكبر للعوامل البيولوجية، في حين يؤكد البعض الآخر على العوامل الثقافية ومساهمتها البالغة، وفيما يلي عرضًا لهذه التوجّهات النظرية.

لتكن البداية بـ «فرويد»، يرى «فرويد» أن الـ(هو) هو النظام الأصلي للشخصية، ويتكون الـ(هو) من كل ما هو موروث وموجود سيكولوجيًّا منذ الولادة بما في ذلك الغرائز. حتى (الأنا) يراها جزءًا من الـ(هو) هدفه تحقيق أهداف الـ(هو) فقط، فكل قوّته مستمدة من الـ(هو)، وليس له وجود منفصل عنه، كما أنه لا يحقق الاستقلال التام عن الـ(هو)، ودوره ينحصر في التوسّط بين المطالب الغريزيّة للكائن الحي وظروف البيئة المحيطة.

وعند «فرويد» فإن غرائز الـ(هو) هي القوة الدافعة للشخصية، فهي لا تحرّك السلوك فحسب، وإنما تحدد أيضًا الاتجاه الذي يأخذه السلوك، وعنده أيضًا، فإن المصادر البيئية للاستثارة تقوم بدور أقل أهمية في ديناميات الشخصية بالقياس إلى الغرائز الفطرية. وتكون جميع الغرائز مجمعة المجموع الكلي للطاقة النفسية المتاحة للشخصية، وكما سبق أن ذكرنا، يختزن الـ(هو) هذه الطاقة كما أنه مركز الغرائز ومستقرها. ويرى أن الغريزة الجنسية - بوصفها الغريزة الرئيسية إلى جانب العدوانية- ليست غريزة واحدة بل غرائز متعددة، أي أن هناك عددًا من الحاجات البدنية المنفصلة تؤدي إلى قيام رغبات شبقيّة لكل منها مصدره في مناطق مختلفة من الجسم، ويشار إليها بصيغة الجمع باسم المناطق الشبقية، والتي تصف لنا مراحل النمو كما افترضها، حيث تتحدد كل مرحلة من النمو من جانب منطقة محددة من الجسم (**ك. هول، ج. لندري، ترجمة: فرج أحمد فرج وآخرون، ١٩٦٩، ٥٣ - ٨٠**).

إذن، «فرويد» يعطي الأهمية البالغة للغرائز/ القوي البيولوجية في تشكيل الشخصية مقارنة بالعوامل الثقافيّة، فالثقافة عنده تكشف عن الطبيعة البيولوجية للإنسان،

فالاختلافات في الثقافة هي في نظره أقلّ أهمية من المظاهر العامة لجميع الثقافات، والتي تظهر كنتيجة لهذه المعطيات البيولوجية. وهو ينظر إلى المراحل النفسيّة الجنسية باعتبارها أنماطًا عامة قد حددت بيولوجيًا بحيث توجد بصرف النظر عن النظام الاجتماعي الذي تنمو فيه. والأنظمة الاجتماعية ذاتها هي نتاج العوامل البيولوجية (**ريتشارد س: لازروس، ترجمة: سيد محمد غنيم، ١٩٨٤، ٢٠٨**).

أما الفرويديون الجدد فقد قبلوا بالمعطيات البيولوجية، لكنهم رفضوا تأكيد «فرويد» البالغ على المحددات البيولوجية للشخصية، وعبروا عنها بمصطلحات اجتماعية، كما يذكر «لازاروس» وعلى ذلك فرغم عدم رفضهم للمعطيات البيولوجية، فإن هذه المعطيات قد وجهت بوضوحٍ تجاه الوجود الاجتماعي للإنسان (**المرجع السابق، صـ ٢٠٨**).

ومن بين هؤلاء «كارون هورني» التي أكّدت على السياق الاجتماعي للنموّ، إذا افترضت أن خبرات الأطفال المتنوّعة تنتج أنماطًا مختلفة من الشخصيات والصراعات، وأكدت الآثار المزعجة للإحساس بالعزلة أو الضعف، وتنمو هذه الانفعالات خلال التفاعلات المبكّرة بين الطفل والوالدين التي تعوق النمو الداخلي للفرد. (لندا ل. دافيدوف، مرجع سابق، ٥٨٩) لقد رأت «هورني» أن خبرات الناس تختلف من بلدٍ إلى آخر، ومن زمنٍ إلى آخر، وكذلك ما يواجهون من مشكلات؛ ومن هنا فلابد أن تكون هذه المشكلات مرتبطة بالعوامل الثقافية أكثر من ارتباطها بالعوامل البيولوجية، كما ذهب إلى ذلك «فرويد»، أي أن ما يخبره الشخص اجتماعيًّا سواء أكانت لديه مشكلات نفسية أم كان خاليًا منها سوف يحدد نوع هذه المشكلات.. إن الصراع ينشأ عن الظروف البيئية ولا ينشأ نتيجة لمكوّنات متعارضة في النفس أو التعقّل الـ(هو) و(الأنا) و(الأنا الأعلى) كما ذهب إلى ذلك «فرويد». (جابر عبد الحميد جابر، ١٩٨٦، ١٣٢) تأسيسًا على كتابات فرويد الأخيرة أخذ فريق من المحللين النفسيين يبحثون عن إعادة التوازن المفقود في الفرويدية الكلاسيكية عبر التركيز على نمو (الأنا) وتطوّر وظائفها وهو ما أصبح معروفًا بعلم نفس (الأنا). ويأتي «اريك أريكسون»، بكتاباته وممارساته العيادية كواحد من أهم الذين ساهموا في تطوير علم النفس أثناء (الأنا) ويعدون نظريته في نمو (الأنا) من أهم النماذج في مجال نمو الشخصية.

وقد مثّل تصوّر أريكسون عن نمو (الأنا) ووظائفها نقلة كيفية هامة داخل الإطار العام للتحليل النفسي، حيث تحوّل التركيز من الـ(هو) إلى (الأنا) كأساس للسلوك الإنساني باعتبار (الأنا) بنية مستقلّة من أبنية الشخصية لا تتحدد وظائفها فقط بمحاولات تجنب الصراع بين الـ(هو) و(الأنا الأعلى) ومطالب المجتمع، لكنها تطلع أيضًا بمهامّ مركزية أخرى تتمثّل في إحراز الهوية وتحقيق السيطرة Mastery في التعامل مع الواقع الخارجي. فضلًا عن أنها تتخذ مسارًا للنمو الاجتماعي التوافقي يوازي مسار نمو الـ(هو) الغريزية بما يوحي بإيمان أريكسون بعقلانية الإنسان على خلاف (فرويد)[1]. الأمر الذي لفت انتباهه إلى ضرورة دراسة جذور (الأنا) في البيئة الاجتماعية، وبالتالي فعند دراسة نمو هوية (الأنا) لابد من الأخذ في الاعتبار دور الثقافة المجتمعية. Erikson, 1975 فالمعطى البيولوجي، والتنظيم الشخصي للخبرة، والمحيط الثقافي الاجتماعي كلها متغيرات هامة تتعاون لتعطي معنى، وشكلًا، واستمرارية للوجود المتفرد للشخص (Kroger, 1996, 16) بقول آخر، لا يمكن فهم النمو إلا عبر التفاعل بين الحاجات البيولوجية، وتنظيم الأنا، والسياق الاجتماعي.

وهكذا، يؤكد «أريكسون» على أهمية المجتمع الأوسع الذي تنمو فيه (الأنا) ليحل محل المثلث الفرويدي الشهير: الطفل الأم - الأب. بالإضافة إلى العلاقة التبادلية بين الفرد والمجتمع بوصف التطور عملية ارتقاء في تنظيم العلاقة بين حاجات الفرد وإمكانيات المجتمع لإشباع تلك الحاجات وهو ما جعل أريكسون كما يرى أحمد فائق (١٩٨٢، ١٧٧)- يتخذ موقفا وسْطًا بين الاتجاه التحليلي العيادي لتقسيم مراحل التطور وبين الموقف الأنثروبولوجي في النظر إلى علاقة الفرد بالمجتمع.

---

[1] رغم اختلاف أريكسون الواضح عن النظرية الفرويدية؛ إلا أن هناك نقاط التقاء مهمة بين النظريتين تتمثل في اعتبار النمو يمر بمتتالية مراحل لا تتغير لدى جميع أفراد النوع، إضافة إلى التزام أريكسون بالمسلمات الرئيسة في التحليل الكلاسيكي مثل الجنسية الطفلية، والصراعات اللاشعورية، والأسس البيولوجية الغريزية للشخصية، والنموذج الفرويدي الخاص ببنيان الشخصية (الهو، الأنا، الأنا الأعلى)...إلخ.

ويرى أريكسون أن نمو الإنسان يمر بمتوالية من ثماني مراحل[1] تظهر في ترتيب لا يتغير لدى البشر كافة، وتنشأ كل مرحلة بموجب فرضية التخلق المتعاقب Epigenesis وهي فرضية مشتقة من علم الأجنة Embryology تقول بأن «النمو يتم عبر سلسلة من المراحل التشكلات المتعاقبة؛ حيث كل شيء ينمو طبقا لخطة أساسية، ووفقا لهذه الخطة تنمو الأجزاء، ولكل جزء توقيته الخاص في النمو.. حتى يكتمل نمو الأجزاء كلها ليتكون في النهاية الكل الوظيفي الواحد» (Erikson, 1968,92) وهكذا فكل مرحلة تمثل فترة حرجة Critical Period تتميز بإلحاح نوع خاص من الحاجات لا يسبق لها وجود في مرحلة سابقة ولا يلحق لها وجود في مرحلة تالية على نفس الصورة (**أحمد فائق، ١٩٨٢، ١٧٧**).

وكل مرحلة تنطوي على أزمة نفسية اجتماعية تنشأ نتيجة نمو استعدادات الفرد (النضج الفسيولوجي) وضغوط المجتمع (Erikson,1980,130)، وقد أطلق أريكسون على مراحل النمو المختلفة تسميات من واقع الأزمة الخاصة بكل مرحلة ونوع الحل الذي تنتهي إليه صراعاتها بدلا من التسميات الشهيرة حسب المناطق الشبقية[2] إذ نطوي كل أزمة على صراع ثنائي القطب BipolarConflict يتمخّض دومًا عن نتيجتين متقابلتين إحداهما إيجابية والأخرى سلبية، فإذا تم حل الصراع على نحو مرضي استدخلت (الأنا) ضمن بنيتها البعد الإيجابي وصار ذلك مؤشّرًا يمكن التنبؤ من خلاله بقدرة (الأنا) على مواجهة أزمات النمو التالية، أما إذا استمر الصراع أو لم يستطع الفرد معالجته على نحو طيّب فإن ذلك يضرّ بنمو (الأنا) التي تستدخل عندئذ البعد السلبي ويضعف من قدرتها على حل الصراعات التالية. غير أن الاحتمالات النهائية لكل مرحلة لا تتطلب حلولًا من قبيل إما – أو، لكنها تتطلب توازنًا Dynamic balance بين الأبعاد الإيجابية والسلبية للصراع.

---

[1] ركز أركيسون على نمو الشخصية خلال دورة حياة الإنسان كلّها، وحدد ثماني مراحل تعتبر عامة تميز النوع الإنساني، وعلى عكس فرويد الذي توقف عند مرحلة المراهقة كسقفٍ للنمو افترض أريكسون أن هناك مراحلَ أخرى تلي المراهقة، وتمتد بالإنسان حتى الشيخوخة، وبذلك فنظرية أريكسون من النظريات القلائل التي أكدت أن النمو يشمل المدى الكلّي لحياة الإنسان.

[2] إذ يرى أريكسون أن متوالية الإحساسات (المراحل) الجسمية التي حددها فرويد تنعكس أيضًا في متوالية من الخبرات الاجتماعية، والوجدانية داخل الإطار الثقافي الخاص؛ فالمرحلة الفميَّة (مرحلة التغذية) مثلًا هي أيضًا مرحلة قد ينجح فيها الرضيع، أو يفشل في تكوين الشعور بالثقة Trust feeling في الشخص القائم بالرعاية...إلخ.

وهكذا فالأزمات الخاصة بالمراحل المختلفة تمثل تحدّيات رئيسية على (الأنا) قبل أن تتمكن من الانتقال من مرحلة إلى أخرى على طريق النمو؛ وتتحد الشخصية في سوئها ومرضها بالكيفية التي تمّ بها معالجة هذه الأزمات النهائية باعتبار أن كل مرحلة من مراحل النموّ تمثل أساسًا تكوينيًّا إما أن يعوق أو يسهل من مهمة (الأنا) في المراحل اللاحقة. وعليه، وكما هي الحال عند «فرويد»، تتأسس كل مرحلة من مراحل النمو على نواتج المرحلة السابقة وتشملها في ذات الوقت. غير أننا لا نستطيع أن نغفل الاتجاه التفاؤلي الجدلي عند أريكسون مقارنة بفرويد إذ ينظر للإنسان باعتباره دومًا حركة إلى الأمام في محاولة للنمو ومواجهة التحديات بما ينطوي ضمنًا على إيمانه بإمكانية تغيير البناء النفسي وضرورة التركيز على عوامل الصحة، حيث كل مرحلة تحمل إمكانيات القوة والضعف وحيث فشل (الأنا) في مواجهة أزمة مرحلة ما لا يعني فشلًا دائمًا في مواجهة الأزمات التالية، فالحياة قوامها التغير المستمر.

وفي اتجاه تأثير العوامل الثقافية في نمو وتشكيل الشخصية الإنسانية، نجد أن هناك من ينادي بوجود «طراز أساسي للشخصية» أو «تكوين أساسي للشخصية» تحدده ثقافة المجتمع، ومن هؤلاء «لنتون» و «كاردنر» وإن كان الأخير قد قبل بالمقولات الفرويدية، واعتبر أن الثقافة محدد لكيفية النمو، وأن الاختلافات الثقافية محددات هامة للشخصية بسبب الطريقة التي تختلف من ثقافة إلى أخرى، والتي تيسر أو تعرقل النمو النفسي الجنسي. وتشابهًا مع التكوين الأساسي للشخصية نجد مفهوم الخلق الاجتماعي عند فروم والذي أكد بدرجة أكبر من كاردنر على أهمية النواحي الاجتماعي، الذي يتكوّن لمحاولة الأفراد مواءمة طرق إشباع حاجاتهم مع ما يسود المجتمع من أساليب تكوّنت بتأثير ذلك التكوين المعقّد من العوامل التاريخية، والاقتصادية، والاجتماعية، والنفسية، وهذا هو ما يؤدي إلى تشابه الأفراد في ثقافة معينة. (أحمد عبد العزيز سلامة، عبد السلام عبد الغفار، ١٩٧٠، ١٥٢)

من ثم، فإن الشخصية تتحدد بموجب القوى الثقافية الخاصة بمجتمعٍ ما، إلى حد اعتبارها محصّلة الثقافة، كما أن أهمية التمايزات الثقافية ليس بسبب أنها تيسّر أو تعوق النمو النفسي الجنسي كما ذهب كاردنر ولكن لكونها تحدد المناخ العام الذي يحدد بدوره أو يؤثّر في كيفية إشباع الحاجات الإنسانية النابعة من ظروف وجود الإنسان. هذه الحاجات ليست بيولوجية أو وراثية لكنها حاجات إنسانية وموضوعية خالصة، خلاصة القول: إن فروم - وهو يرفض النظرية النفسية الجنسية- كان أكثر تركيزًا على أهمية القوى الثقافية داخل مجتمعٍ ما في نمو وتشكيل الشخصية حسب الفرص التي تهيئها هذه القوى للإشباع المرضي للحاجات الإنسانية كالحاجة إلى الانتماء والتعالي والارتباط بالجذور والهوية والأطر التوجيهية.

إلا أن تصور فروم، كذلك التصورات المشابهة، تصوّر مبسّط للغاية، يمكن أن يثير انتقادات، فنحن نجد تباينات كبيرة بين أفراد الثقافة الواحدة كذلك بين أفراد الجماعة الواحدة، ربما كانت تحليلات أو تصوّرات الخلق الاجتماعي أو الطراز الأساسي للشخصية مناسبة -إلى حد ما- في المجتمعات القبلية أو غيرها من المجتمعات البسيطة. إلا أن هذا الافتراض -ولو سلمنا بصحته- يصعب تصوّره في المجتمعات المعاصرة المتباينة المعقدة التركيب، ولابد من الأخذ في الاعتبار عن تصوّر النمو النفسي ليس فقط الجوانب الثقافية ولكن أيضًا البناء النفسي للفرد بوصفه كائنًا غير آليّ، أو مستقبلًا سلبيًا للبصمة الثقافية، كذلك لا يمكن أيضًا أن نغفل العوامل البيولوجية إلى هذا الحد عند أصحاب نظرية الطابع القومي أو الطراز الأساسي للشخصية، إلا أن ذلك لا يمنعنا أن نتابع التحليلات البيولوجية والثقافية على نحو ما بدأنا.

ومن الممكن أن نجد اهتمامًا كبيرًا بالمحددات الاجتماعية للشخصية لدى علماء الاجتماع وعلم النفس الاجتماعي الذين أكدوا على مفهوم الدور الاجتماعي Social role، مع تحليل

من الاهتمام بالعوامل البيولوجية التي شدّد عليها فرويد والفرويديون الجدد وفيما يلي استعراضًا سريعًا لهذا التوجه الاجتماعي في تصوّر الشخصية في ضوء نظرية الدور الاجتماعي: ويعِّرف جوردون أولبورت الدور بأنه: «ما يتوقّعه المجتمع من الفرد الذي يحتلّ مركزًا معينًا داخل الجماعة» (في: **زينب القاضي، ٢٠٠١، ٨٣**).

كما تعرِّفه ماكوبي (Maccoby, 1980) بأنه مجموعة من الحقوق والواجبات والالتزامات والسلوك المتوقّع (في: **ممدوحة محمد سلامة، ٢٠٠٤، ١٦١**) وبشكل أكثر دقة يعرفه لنتون Linton -كما ذكر صلاح مخيمر- بأنه جملة النماذج الثقافية المرتبطة بوضع اجتماعي معين، وتشتمل هذه النماذج على اتجاهات وقيم وسبل سلوك معينة تصدر عن الشخص مرتبطة بوضعه الاجتماعي. ولكل شخص دور يتناسب مع وضعيته الاجتماعية أو المكانة التي يشغلها في إطار الحياة الاجتماعية، ويتمّ تعلّم واكتساب هذه الأدوار من خلال عمليات التنشئة الاجتماعية في تحديد الأدوار على عملية التعليم القصدي (كأن تلقن الأنثى مثلًا طريقة الكلام أو السلوك أو الرداء الذي يتناسب وعمرها وكونها أنثى).

كذلك تعتمد على عمليات الإثابة أو العقاب أو الاستهجان للسلوك الملائم أو غير الملائم للدور، كذلك يمكن تعلّم سلوك الدور من خلال الملاحظة، وأيضًا عن طريق التعلّم العَرَضي (بالصدفة).

ومن خلال ما يقوم به الأفراد من أدوار متعددة، فإنهم يعبرون بذلك عن ثقافة مجتمعهم، ومن ناحية أخرى يمكن النظر إلى هذه الأدوار الاجتماعية بوصفها منظّمة للثقافة، وبوصفها تنظم العلاقات بين أفراد المجتمع.

ومن خلال ما يقوم به الأفراد من أدوار متعددة، فإنهم يعبرون بذلك عن ثقافة مجتمعهم، حيث إن ثقافة المجتمع هي المحدد الأقوى للأدوار، والفرد حين يتفاعل مع الآخرين فإنه يتفاعل على أساس دوره الاجتماعي، ومن ثم يمكن النظر إلى التفاعلات الاجتماعية على كونها تفاعلات بين أدوار اجتماعية وما يتمخّض عن ذلك من محصّلات

تسهم في صياغة البناء النفسي. وعلى ذلك، وكما يُشير ريتشاردس. لازاروس، فإن الكتاب الذين ينظرون إلى الشخصية في ضوء نظرية الدور والتفاعل بين الذات والدور يرون أن الوحدات الأساسية للتحليل هي التفاعل بين الناس وإثارة هذه التفاعلات على نمو الشخص، مثل هذه التفاعلات تحكمها إلى درجة الأدوار الاجتماعية المنظمة للثقافة، فالمؤسسات الاجتماعية تصنّف كيف يجب أن يسلك الشخص (أنماط الدور) وكيف يجب أن ينظر إلى نفسه (**ريتشارد س. لازاروس، مرجع سابق، ٢١١**).

وإذا كان مفهوم الدور الاجتماعي يساعد في تصوّر الشخصية، كما يفترض أصحاب نظرية الدور، فإن ذلك لا يمنع من ذكر الانتقادات التي أثيرت حول مفهوم الدور:

- غموض الدور بمعنى عدم وضوح التوقعات الخاصة أو المتعلقة بمكانة معينة، وخاصة في المجتمعات المعقّدة.
- التركيز على الجانب الاجتماعي في التنشئة الاجتماعية، في حين أغفلت الجوانب الأخرى لا سيما الجانب النفسي (**فهمي سليم العزوى وآخرون، مرجع سابق،١٩٤، ٢٦٣**).

إن نظرية الدور تهتم إلى حد كبير بالمحددات الاجتماعية للشخصية بينما لا تولّي اهتمامًا للتأثير البيولوجي المحتمل إذ تقتصر تحليلاتها على المستوى الاجتماعي فقط وإن كان ينبغي أن تضع في اعتبارها التفاعل بين البيولوجيا والثقافة في نمو الشخصية.

وختامًا ليس بإمكاننا الفصل الحاد بين البيولوجيا والثقافة، أي ليس بإمكاننا أن نقرر أن هذه أو تلك فقط هي المسؤولة عن تشكيل الشخصية، فإذا كنا قد فصّلنا في العرض السابق هذه عن تلك، فإن ذلك بقصد التبسيط، إلا أن واقع الأمر لا يمكّننا من الفصل بينهما؛ بسبب التداخل الموجود بينهما، والذي لا يمكن إهماله كل منها، وإن كان ذلك أمرًا يصعب تحقيقه. بإيجاز، الشخصية ليست دالة البيولوجيا فقط أو الثقافة فقط، لكنها جماع التداخل والتفاعل المتشابك بينها معًا.

## مراجع الكتاب


١- إبراهيم عثمان (١٩٩٩): مقدمة في علم الاجتماع. الأردن، عمّان، دار الشروق.

٢- إبراهيم عيد (د.ت): علم النفس الاجتماعي. القاهرة، زهراء الشرق.

٣- أحمد زايد (٢٠٠٢): تصميم البحث الاجتماعي، أسس منهجية وتطبيقات عملية. القاهرة، الأنجلو المصرية.

٤- أحمد عبد العزيز سلامة (١٩٧٢): استفتاء «أدورنو» للتسلُّطيّة. القاهرة، دار النهضة العربية.

٥- أحمد عبد العزيز سلامة (١٩٧٢)، عبد السلام عبد الغفار (١٩٧٠): علم النفس الاجتماعي. القاهرة، دار النهضة العربية.

٦- أحمد عبد الله العلي (٢٠٠٢): الطفل والتربية الثقافية: رؤية مستقبلية للقرن الحادي والعشرين. القاهرة، دار الكتاب الحديث.

٧- أحمد فائق (١٩٨٢): الأمراض النفسية الاجتماعية.. دراسة في اضطراب علاقة الفرد بالمجتمع. ط (١)، القاهرة، النسر الذهبي.

٨- أرنوف ويتيج: نظريات ومسائل في: مقدمة في علم النفس (ملخصات شوم)، ترجمة: عادل عز الدين الأشول وآخرون (١٩٩٥). ط (٣)، القاهرة، الدار الدولية.

٩- اعتماد خلف معبد (٢٠٠٤): الطفل والعنف في التلفزيون: دراسة وثائقية. القاهرة، دار الكتب والوثائق القومية.

١٠- أميمة منير جادو (٢٠٠٥): العنف المدرسي بين الأسرة والمدرسة والإعلام. القاهرة، دار السحاب..

١١- أنور الشرقاوي (١٩٨٦): انحراف الأحداث. ط (٢)، القاهرة، الأنجلو المصرية.

١٢- جوديث فان إفرا: التلفزيون ونمو الطفل، ترجمة: عز الدين جميل عطية (٢٠٠٥). القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة.

١٣- جابر عبد الحميد جابر (١٩٨٦): نظريات الشخصية: البناء - الديناميات - النمو - طرق البحث - التقويم. القاهرة، دار النهضة العربية.

١٤- خليل صابات (١٩٨٧): وسائل الاتصال: نشأتها وتطورها. القاهرة، الأنجلوالمصرية.

١٥- دينيس تشيلد: علم النفس والمعلم، ترجمة: عبد الحليم محمود السيد وآخرون (١٩٨٣)، القاهرة، مؤسسة الأهرام.

١٦- روبارتو سيبرياني، ماريا مانسي (١٩٩٩): ما بعد الأحكام المسبقة (في) الطاهر لبيب (المحرر): صورة الآخر العربي ناظرًا ومنظورًا إليه (ص ص ١٣٩ - ١٥١). ط (١)، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، الجمعية العربية لعلم الاجتماع.

١٧- ريتشارد س. لازاروس: الشخصية، ترجمة سيد محمد غنيم (١٩٨٤). ط (٢)، القاهرة، بيروت، دار الشروق.

١٨- سيد محمود الطواب (١٩٩٠): الاتجاهات النفسية وكيفية تغييرها. مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ع (١٥)، ٦-١٨.

١٩- زينب عبد الرحمن القاضي (٢٠٠١): سيكولوجية الشخصية. محاضرات (غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة الزقازيق.

٢٠- شوقي سامي الجميل (١٩٨٨): مشاهدة العنف في بعض برامج التليفزيون وعلاقتها ببعض مظاهر السلوك العدواني لدى الأطفال المشاهدين. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة الزقازيق.

٢١- صالح محمد أبو جادو (٢٠٠٤): علم النفس التطوري: الطفولة والمراهقة. الأردن، عمان، دار المنيرة.

٢٢- صلاح مخيمر (١٩٧٩): المدخل إلى الصحة النفسية. ط (٣)، القاهرة، الأنجلو المصرية.

٢٣- صلاح مخيمر (١٩٧٩): المفاهيم – المفاتيح في علم النفس. ط (١)، القاهرة، الأنجلو المصرية.

٢٤- عادل عازر (١٩٧١): الأيديولوجيا وبناء الدولة. المجلة الاجتماعية القومية، عدد مايو.

٢٥- عادل عز الدين الأشول (١٩٨٥): علم النفس الاجتماعي. القاهرة، الأنجلوالمصرية.

٢٦- عبد الحليم محمود السيد وآخرون (٢٠٠٣): علم النفس الاجتماعي المعاصر. القاهرة، ايتراك.

٢٧- عبد المنعم شحاته (١٩٨٨): فهم الرسالة الإعلامية وعلاقته ببعض خصال شخصية ملتقيها. مجلة العلوم الاجتماعية، ١٦ (صيف)، ص ص ١٢١-١٣٤.

٢٨- عبد الستار إبراهيم (١٩٦٨): ديناميات العلاقة بين التسلطية وقوة الأنا. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة القاهرة.

٢٩- عدنان الدوري (١٩٩٧): أثر برامج العنف والجريمة على الناشئة: دراسة تحليلية نظرية. الكويت، وزارة الإعلام.

٣٠- علي ليلة (١٩٩٣): الشباب العربي: تأملات في ظواهر الإحياء الديني والعنف. ط (٢)، القاهرة، دار المعارف.

٣١- فادية علوان (٢٠٠٣): مقدمة في علم النفس الارتقائي. القاهرة، الدار العربية للكتاب.

٣٢- فهمي سليم الغزوي وآخرون (١٩٩٧): المدخل إلى علم الاجتماع. ط (٣)، الأردن، عمان، دار الشروق.

٣٣- فؤاد البهي السيد (١٩٨١): علم النفس الاجتماعي. ط (٢)، القاهرة، دار الفكر العربي.

٣٤- ك. هول، ج. لنذري: نظريات الشخصية، ترجمة: فرج أحمد فرج وآخرون (١٩٦٩). القاهرة، دار الفكر العربي.

٣٥- كرتشفيلد، بلاشي: سيكولوجية الفرد في المجتمع، ترجمة: حامد عبد العزيز الفقي (١٩٩٣). ط (٢)، الكويت، دار القلم.

٣٦- لطفي فطيم (١٩٩٥): المدخل إلى علم النفس الاجتماعي. القاهرة، الأنجلو المصرية.

٣٧- لندا ل. دافيدوف: مدخل إلى علم النفس، ترجمة: سيد الطواب وآخرون (١٩٨٠). ط (٢)، القاهرة، دار ماكجروهيل للنشر.

٣٨- مجلة المعرفة: ع (٥٢)، أكتوبر (١٩٩٩)، وزارة المعارف السعودية.

٣٩- محمد سيد خليل (١٩٩١): هل تعوض الخبرة عن تأثير نقص إشارات الوجه، بحث تجريبي في فاعلية عملية الاتصال. دراسات نفسية، ع، ص ص ٢٧-٤١.

٤٠- محمد عابد الجابري (١٩٩٨): العولمة والهوية الثقافية: عشر أطروحات. (في) أسامة أمين الخولي (المحرر) : بحوث ومناقشات ندوة العرب والعولمة (ص ص ٢٩٧-٣٠٨)، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية.

٤١- محمد عبد الحليم، محمد حسن (١٩٩٩): علاقة التلفزيون بالسلوك العدواني. دراسة منشورة بجامعة الملك عبد العزيز، المدينة المنورة.

٤٢- محمد عبد القادر حاتم (٢٠٠٦): الرأي العام وتأثره بالإعلام والدعاية. القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٤٣- محمد عودة الريماوي (١٩٩٤): سيكولوجية الفروق الفردية والجمعية في الحياة النفسية. بيروت، دار الشروق.

٤٤- مراد وهبة (١٩٧٧): مقالات فلسفية وسياسية. ط (٢)، القاهرة، الأنجلو المصرية.

٤٥- مصطفى حجازي (١٩٩٠): الاتصال الفعال في العلاقات الإنسانية والإدارة. بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر.

٤٦- ممدوحة محمد سلامة (٢٠٠٢): نظريات الشخصية. القاهرة، الأنجلو المصرية.

٤٧- ممدوحة محمد سلامة (٢٠٠٤): علم النفس الاجتماعي: أنا وأنت والآخرون. القاهرة، الأنجلو المصرية.

٤٨- ممدوحة محمد سلامة (١٩٩٦): مقدمة في علم النفس. القاهرة، الأنجلو المصرية.

٤٩- منى سعيد الحديدى (١٩٩٩): الإعلان. القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

٥٠- منى سعيد الحديدي، سلوى إمام علي (٢٠٠٥): الإعلان: أسسه - وسائله - فنونه. القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

٥١- هـاني الجـزار (٢٠٠٥): في أسـباب التعـصب: نحـو رؤيـة تكامليـة. القـاهرة، عـين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية.

٥٢- هاني الجزار (٢٠٠٢): أزمة الهوية والاتجاهات التعصبية لدى الشباب. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة الزقازيق.

٥٣- وليم و. لامبرت، دولاس إ. لامبرت: علم النفس الاجتماعي، ترجمة: سلوى الملا (١٩٩٣). ط (٢)، القاهرة وبيروت، دار الشروق.

٥٤- يعقوب الشاروني (١٩٩٢): المسرح والسينما الموجهان للطفل العربي، في: ثقافة الطفل العربي. تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

**55- Baron, R.; Byrne, D. & Griffitt, W. (1981):** Social psychology: understanding of human interaction. Boston: Allyn & Bacon, Inc.

**56- Bandura, A. & Watters, R.H. (1963):** Social learning and personality development. New York: Holt, Rinehart & Winston, Inc.

**57- Brown, R. (1965):** Social psychology. New York: The Free Press.

**58- Erikson, E.H. (1968):** Identity: Youth and crisis. New York: W.W. Norton & Co., Inc.

**59- Erikson, E.H. (1975):** Life history and the historical moment. New York: W.W. Norton, Co. Inc.

**60- Erikson, E.H. (1980):** Identity and the life cycle. New York: W.W. Norton & Co., Inc.

**61- Franzoi, S.L. (1996):** Social psychology. Brown & Benchmark Publishers.

**62- Jean, P. S. & Stephanie, N. (1991):** parental influences on ethnic identity formation in adolescents. Paper presented at the

Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development (Settle, WA, April 18 – 20).

63- **Kroger, J. (1996):** Identity in adolescence: The balance between self and others. (2nd ed.), London & New York: Routledge.

64- **Malim, T. (1997):** Social psychology. (2nd ed.), London: Macmillian Press LTD.

65- **Myers, D.G. (1996):** Social psychology. (5th ed.), New York: The McGraw-Hill companies, Inc.

66- **Newcomb, T.M.; Turner, R.H. & Converse, P.E. (1969):** Social psychology: The study of human interaction. (2nd ed.), London: Holt, Rinehart & Winston, Inc.

67- **Stephen, Q. M., & Elizabeth, V. M. (1999). Mexican American children's ethnic identity:** Understanding of ethnic prejudice, and parental ethnic socialization. Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 21(4): 387-404

68- **Taylor, S.E.; Peplau, L.A & Sears, D.O. (1997):** Social psychology. (9th ed.), New Jersey: Prentice – Hall, Inc.

## إصدارات المؤلف: الدكتور هاني الجزار

- صدر للمؤلف الكتب والأبحاث التالية:

١) **في أسباب التعصب – نحو رؤية تكاملية** (٢٠٠٥، ٢٠٠٩)، القاهرة: مكتبة الأسرة – الهيئة المصرية العامة للكتاب، عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية.

٢) **الشباب وأزمة الهوية – رؤية نفسية اجتماعية** (٢٠٠٦)، القاهرة: عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية.

٣) **في تصميم البحوث النفسية** (٢٠٠٩)، القاهرة: دار الثقافة بالفجالة.

٤) **مقدمة في مناهج البحث في علم النفس** (٢٠١٠)، القاهرة: دار الثقافة بالفجالة.

٥) **أزمة الهوية والتعصب – دراسة في سيكولوجية الشباب** (٢٠١٠)، القاهرة: هلا للنشر والتوزيع.

٦) **الأمان النفسي والاتجاه نحو تعاطي المخدرات لدى المراهقين** (٢٠٠٩)، مجلة كلية الآداب - جامعة الزقازيق.

٧) **أسباب الوحدة النفسية لدى الشباب** (٢٠١٠)، القاهرة: هلا للنشر والتوزيع.

٨) **عوامل وأسباب الأمل لدى الشباب** / ٢٠١١ (بحث مقبول للنشر).

٩) **الإحصاء في علم النفس** / ٢٠١١ (تحت النشر).

## الفهرس

الفصل التاسع